

TIAGO SOARES ALVES

**EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS POLÍTICOS E JURÍDICOS NOS
PROCESSOS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO EDUCADOR
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG**

**UBERLÂNDIA-MG
2012**

TIAGO SOARES ALVES

**EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS POLÍTICOS E JURÍDICOS NOS
PROCESSOS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO EDUCADOR
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão em Educação

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Vieira Silva

Uberlândia-MG

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A474e Alves, Tiago Soares, 1981-
2012 Educação infantil: aspectos políticos e jurídicos nos processos de intensificação do trabalho do educador infantil no município de Uberlândia /MG / Tiago Soares Alves. - 2012.

157 p. : il

Orientadora: Maria Vieira Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças – Uberlândia (MG) – Teses. 3. Educação e Estado – Brasil – Teses. 4. Professores de educação pré-escolar – Uberlândia (MG) – Teses. I. Silva, Maria Vieira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Vieira Silva (FACED/UFU) - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Livia Maria Fraga Vieira (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Sarita Medina da Silva (FACED/UFU)

UBERLÂNDIA-MG

2012

*Se a essência e a aparência coincidissem, não
precisaríamos da filosofia.*
Karl Marx (1818-1883)

Em memória de Luciano França, meu amigo, irmão e mestre...

DEDICATÓRIA

A Deus, cuja existência é o maior dos enigmas, que me possibilita decifrar outros da minha própria existência.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram incondicionalmente, espero que considerem minhas conquistas como parte das suas.

À minha esposa Letícia, que se desdobrou em paciência, tolerância e colaboração em todo meu processo de pesquisa conciliado com meu trabalho.

Aos educadores e educadoras infantis com os quais convivi durante um período significativo de minha trajetória profissional na educação, com quem muito aprendi, concretamente, sobre grande parte do que discuto neste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Com o sincero desejo de alcançar a todos que me apoiaram, opto pelo modo mais genérico sem o risco de preterir ninguém. Aos (às) amigos (as), colegas, parentes, professores (as), servidores (as) técnico-administrativos, (mesmo de pouca estreiteza) conhecidos antes e durante esta pesquisa, de todo coração, eu agradeço pelas contribuições diretas e indiretas, cujas múltiplas determinações confluíram no presente trabalho, que, possivelmente, é apenas o início de um percurso histórico que define minha identidade profissional como trabalhador da Educação.

Agradeço especialmente minha orientadora Maria Vieira, pela paciência e sensibilidade em reconhecer os meus limites impostos pelo mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que valorizava minha inserção em nossa necessária resistência a tais imposições. Obrigado!

RESUMO

A presente pesquisa trata-se de um estudo exploratório sobre as configurações políticas e jurídicas da Educação Infantil no município de Uberlândia, Minas Gerais. Tem como objetivo fazer uma abordagem da oferta do ensino nessa etapa da Educação Básica pelas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e pelas creches conveniadas (ONGs), assim como discutir sobre as condições de trabalho dos educadores infantis da rede de educação do município de Uberlândia-MG, à luz da análise filosófica e científica das configurações do mundo do trabalho capitalista. Para alcançar os referido objetivos, buscou-se, em um primeiro momento, compreender as dimensões ontológicas do mundo do trabalho que nos permitem identificar e compreender a precarização do trabalho docente. Em outro, analisamos como as políticas educacionais materializam-se na rede pública de ensino do município de Uberlândia-MG e quais as implicações dessas políticas nas condições de trabalho dos educadores infantis. Por último, identificamos, mediante análise de entrevistas, quais as percepções dos educadores infantis a respeito de suas atividades laborais e de sua identidade profissional. Após o percurso desta pesquisa, consideramos, dentre outros aspectos, que houve significativo avanço da oferta da educação infantil no município em questão, sobretudo, após implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb). Essa evolução quantitativa (verificada pelo número de matrículas) foi significativamente subsidiada pela oferta de ensino mediante convênios do poder público com instituições não estatais. No entanto, em nossa compreensão, esse avanço não foi traduzido em melhoria das condições de trabalho dos educadores infantis, tendo em vista que se evidenciaram indícios de intensificação laboral nas dimensões objetivas e subjetivas da precarização do trabalho docente.

Palavras-chaves: educação infantil, trabalho docente, educadores infantis, ontologia do trabalho, precarização do trabalho, relação público/privado, Uberlândia-MG.

ABSTRACT

The present research is an exploratory study about the political and judicial configurations of Infant Education in the city of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. Its objective is to approach the offer of vacancies in this stage of education in the Basic Schools in the municipal infant schools (EMEIs) and in the day care centers (NGOs), and also to discuss about the work conditions of the infant educators in the city of Uberlândia, MG, such discussion will be based on the philosophical and scientific analysis of the configurations of the world of the capitalist work. In order to achieve our objectives, at first we tried to identify the ontological dimensions of the work world that allow us to understand the deterioration of the teachers' work. Secondly, we analyzed how the educational policies materialize in the public schools that were being analyzed and the implications of such policies in the work conditions of the infant educators. At last, we identified, through the analysis of the interviews, what the perceptions of the infant educations when it comes to their activities and their professional identity were. After this research, we consider that there has been a great advance in the offer of infant education in the city mentioned, especially after the Found of Maintenance and Development of Basic Education and of Valuing of Teaching (Fundeb). This quantitative evolution (verified by the number of registrations) was significantly subsidized by the offer of vacancies promoted by the partnership between the public government and the non-governmental institutions. However, in our opinion, this advance was not translated in better work conditions to the infant educators, as we found evidences of work intensification, in objective as much as in subjective dimensions of the deterioration of the teachers' work.

Keywords: infant education, teachers' work, infant educators, work ontology, deterioration of work, public/private relation, Uberlândia, MG.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos Julieta Diniz / Uberlândia-MG
CNE - Conselho Nacional de Educação
CF - Constituição Federal
CNM - Confederação Nacional dos Municípios
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EC - Emenda Constitucional
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
FACED/UFU - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPM - Fundo de Participação dos Municípios
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LO - Leis Orgânicas Municipais
LOA - Lei Orçamentária Anual
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
ONG - Organização Não-Governamental
OS - Organização Social
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIB - Produto Interno Bruto
PME - Plano Municipal de Educação
PMU - Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNE - Plano Nacional de Educação
SEE - Secretaria de Estado da Educação
SIOPE - Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SINTRASP - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Uberlândia/MG
SME - Secretaria Municipal de Educação
SPMU - Sindicato dos Professores Municipais de Uberlândia/MG
UDI - Unidades de Educação Infantil
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTAS DE QUADROS, GRÁFICOS, MAPA E IMAGEM

Quadro 01. Comparativo Fundef/Fundeb

Quadro 02. Diagnóstico Social Educação Infantil

Quadro 03. A Educação Infantil no PNE: Prazos e Metas

Quadro 04. Principais resultados da Avaliação Técnica do PNE

Quadro 05. População rural e urbana do município de Uberlândia

Quadro 06. Número de matrículas na Educação Infantil do município de Uberlândia/MG (1998-2006)

Quadro 07. Ilustra a evolução quantitativa de matrículas na Educação Infantil do município de Uberlândia/MG no período 2007-2011

Quadro 08. Atendimento Rede Conveniada - Censo Escolar (MEC) Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)

Quadro 09. Recursos Destinados as Creches Conveniadas/ONGs

Quadro 10. Representativo das unidades escolares de educação infantil em Uberlândia/MG

Quadro 11. Quantidade de Educadores Infantis

Quadro 12. Aspectos propositivos da pesquisa

Gráfico1: Esquema da Precarização da Educação no Brasil atual

Gráfico2: Investimento do município Uberlândia nas creches conveniadas

Mapa 1: Localização do município de Uberlândia.

Imagem 1: Foto de mensagem no mural de recado às educadoras.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
-------------------------	----

CAPITULO I

Ontologia e Dimensões do Trabalho no Mundo Capitalista	29
1.1 A ontologia em Marx: contribuindo com o debate.....	29
1.2 A ontologia crítica de Marx: o trabalho em uma perspectiva revolucionária.....	31
1.3 O trabalho como produtor das dimensões humanas: fundamentos para compreensão do trabalho do educador infantil.....	37
1.4 As categorias fundamentais do trabalho em Marx	39
1.4.1 Estranhamento: exteriorização na relação do trabalhador com o produto do trabalho.....	39
1.4.2 Estranhamento: exteriorização na relação do trabalhador com o ato da produção (processo do trabalho).....	41
1.4.3 Considerações acerca do trabalho concreto e abstrato.....	43
1.4.4 Reflexões sobre o trabalho produtivo e improdutivo.....	46
1.5 A Educação no contexto do mundo do trabalho capitalista do século XX.....	51
1.5.1 Neoliberalismo no Brasil e o novo conceito de “Publicização”.....	52

CAPITULO II

As Políticas de Financiamento que orientam o Trabalho Docente e a Oferta da Educação Infantil no Brasil Pós LDB-1996	58
2.1 Contextualização do debate das políticas educacionais para a Educação Infantil.....	58
2.2 A municipalização do ensino no Brasil e a entrada do setor privado na educação básica: reflexões sobre os convênios.....	61
2.3 A Educação Infantil no período pós – Fundeb.....	65
2.4 Panorama das creches conveniadas no contexto pós – Fundeb.....	71
2.4.1 Requisitos legais para o repasse de recursos no Fundeb no caso das conveniadas.....	73
2.4.2 Destinação de recursos públicos para as instituições de ensino conveniadas: o “repasse” do Fundeb e as subvenções.....	75
2.5 Educação Infantil no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE).....	77

2.6 Plano Nacional de Educação e a Educação Infantil: O PNE em vigor (2001 - 2011).....	78
2.7 PNE 2011-2020: análise da Meta 1 e estratégias relativas à Educação Infantil.....	85
2.8 Do financiamento ao trabalho docente na Educação Infantil: proletarização e profissionalização.....	91
2.9 Trabalho precarizado e natureza do trabalho docente na Educação Infantil.....	94

CAPITULO III

Mapeamento e Análise da Realidade De Uberlândia-MG na Oferta da Educação Infantil e das Condições de Trabalho dos Educadores Infantis.....	100
3.1 Contextualização histórica da Educação Infantil no município de Uberlândia-MG antes e depois das políticas de vinculação dos recursos.....	100
3.2 Percepções dos educadores infantis a respeito de suas condições de trabalho.....	112
3.3 Análise da categoria “identidade profissional” do educador infantil.....	115
3.4 Reflexões sobre a categoria “jornada de trabalho” dos educadores infantis.....	122
3.5 Sobre a categoria da “carreira” na percepção dos educadores infantis.....	124
3.6 Considerações referentes à categoria “qualificação” pelos educadores infantis.....	127
3.7 Perspectivas em torno da construção da carreira dos educadores infantis.....	132
4. Uma síntese das reflexões sobre as entrevistas.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149

INTRODUÇÃO

As décadas recentes foram marcadas por significativas mudanças nas esferas social e política em âmbito mundial. São transformações decorrentes das reconfigurações do mundo do trabalho e, em consequência, do papel e das ações do Estado. Esse processo ocorre em uma conjuntura de contínua expansão dos diferentes mecanismos de reestruturação produtiva do sistema capitalista.

Essas metamorfoses no mundo da produção de bens materiais e imateriais da humanidade no contexto do sistema capitalista em curso afetam invariavelmente as ações e políticas do Estado, voltadas para diversos setores, dentre eles, a educação.

Especificamente no caso do Brasil, os anos 1990 foram profícuos na elaboração de proposições, planos, regulamentações, dispositivos jurídico-normativos para a educação escolar, imprimindo nesta um novo formato. Tal configuração assumida pelo setor educacional é constituinte e constituída por um campo de disputa entre concepções de caráter neoliberal/neotecnicista e concepções vinculadas a uma tendência em prol da defesa da educação pública como um bem social e como um elemento fundamental de acesso à cidadania. É possível apreender esse caráter multifacetado da educação nos dispositivos legais produzidos durante os anos 1990, sinalizando avanços e recuos na oferta da educação pública.

Nesse contexto, a presente pesquisa aborda as formas pelas quais as ações e políticas do Estado brasileiro, em consonância com determinações conjunturais econômicas e políticas mais amplas ocorridas a partir do início da década de 1990, sob a égide do neoliberalismo, influenciaram e continuam a influenciar o mundo do trabalho docente, particularmente, no âmbito da Educação Infantil.

Nas últimas décadas, a visão político-social da Educação Infantil em nosso país ganhou novas configurações, passando de uma visão assistencialista para uma de natureza integrada ao sistema educacional. Essa nova postura foi progressivamente construída e consolidada por meio de orientações e regulamentações materializadas na Constituição de 1988, na Lei 8069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como na Lei 9394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta última consolida a educação infantil como etapa da educação básica, traçando, assim, uma tutela efetiva do direito da criança de 0 a 6 anos à educação e às instituições de ensino.

Essa nova realidade da Educação Infantil, garantida pelos dispositivos legais supracitados, trouxe como conquista precípua do povo brasileiro a ampliação do direito à

educação da criança de 0 a 6 anos por meio da delegação, ao Estado, da responsabilidade e obrigação de oferecer escolas e/ou creches para as crianças dessa faixa etária. Tal mudança, mais do que um aparato formal e legal, imprimiu nova lógica no que tange à responsabilidade do Estado como provedor da oferta da Educação Infantil.

Entretanto, deve-se ressaltar que essa nova configuração do Estado em relação à Educação Infantil, concretizada nos anos 1990, veio acompanhada de influências de uma perspectiva mercadológica em curso no aparelho de Estado e na sociedade civil. Tal perspectiva sustentava o estabelecimento de mecanismos que consolidaram o relacionamento entre a esfera pública e a privada, derivadas, sobretudo, da reforma de Estado ocorrida em 1995. Essa reforma, dentre outros aspectos, introduziu processos de privatização de serviços sob o discurso da necessidade de melhorar a eficiência e a eficácia das instituições públicas.

Ao estudar as relações entre a “lógica empresarial” e a “escola pública” no Brasil e na América Latina, Silva (2008, p.184) menciona que nos anos 1990 já estava em curso uma nova estratégia de privatização do ensino público, efetivada por meio de uma “relação simbiótica entre o público e o privado em diferentes países”.

No contexto do neoliberalismo, foram colocadas em funcionamento pelo menos três manifestações da interferência do Estado nas questões educacionais que, obviamente, também afetaram a educação infantil: fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e fornecimento privado com financiamento privado (privatização total) (GENTILI, 1998 apud SILVA, 2008).

Na educação, as investidas do setor privado (empresarial) como resultado das políticas públicas que possibilitaram tal incursão tornaram-se, dessa forma, objeto recente de diversas produções de pesquisa.

Uma análise desses estudos permite identificar um debate entre setores que defendem ideologicamente a adoção de um projeto de inserção da lógica empresarial no setor público educacional (sob a defesa da eficiência e eficácia do sistema) e outros setores, geralmente formados por adeptos de perspectivas críticas que analisam, contrapõem-se e denunciam as implicações das políticas neoliberais no âmbito do setor público, que vêm provocando a precarização da esfera educacional – condição esta na qual pode ser incluída a Educação Infantil. Embora o referido debate apresente dissensos no tocante às consequências das políticas neoliberais, podemos encontrar em todos esses setores o discurso da necessidade de

valorização da educação como bem público de qualidade. Certamente, tais grupos e estudos sustentam conceitos distintos de “público” e de “qualidade”, assim como de “educação”.

No que diz respeito à Educação Infantil, pode-se afirmar que os processos de privatização de serviços ocorridos nesse contexto assumiram uma peculiar sistemática de operacionalização, por meio da adoção de convênios celebrados entre os poderes públicos e as empresas/instituições filantrópicas. Esses convênios, em certa medida hegemônicos no âmbito educacional da Educação Infantil, caracterizam o que Gentili (1998) identificou como “fornecimento” e financiamento público com gestão privada, ora com a estrutura pública, ora com o financiamento público na forma de subsídios municipais.

Reforçando essa ideia, Silva (2008) alertou sobre as peculiaridades da privatização no âmbito da educação nos tempos atuais ao ressaltar que:

O que está fundamentalmente em voga é a estrutura da escola pública com o paradigma gestorial da empresa privada, assim, podemos acrescentar uma nova modalidade às descritas por Gentili, qual seja, **fornecimento público com gestão privada** (privatização da dinâmica escolar). (SILVA, 2008, p. 185, destaque nosso).

Nesse contexto, avaliações críticas das implicações da configuração da educação infantil como parte do sistema educativo, por meio do estabelecimento de relações público-privadas, apontaram, tal como vem ocorrendo em outros níveis da educação, indícios fortes de precarização permeando o mundo do trabalho docente (ENGUITA, 1991; TUMOLO, 2005; SILVA, 2008; OLIVEIRA, 2003; dentre outros).

Destarte, propomo-nos, na presente pesquisa, analisar criticamente a materialização das políticas e práticas marcadas pelo hibridismo da relação entre a esfera pública e a privada. As indagações e motivações para o desenvolvimento do presente trabalho com essa temática tiveram origem quando atuamos como educador infantil, no período compreendido entre 2008 e 2009. Essa experiência suscitou a **hipótese de que a precarização nesta etapa de escolarização apresenta-se de forma acentuada, após os anos 1990**, no que tange às condições da oferta da Educação Infantil estabelecida pelo modelo público, mas, sobretudo, no modelo público/privado, mediante a adoção dos convênios.

Nosso interesse pelo Ensino Público, e pelas questões políticas que determinam suas reformas, não é recente. Esse interesse surgiu desde nosso primeiro ingresso na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no curso de Licenciatura em Educação Física, no ano 2000, e, em seguida, no curso de Direito no ano 2001, ambos cursados na referida universidade pública. Já naquela época, deparamo-nos com uma conjuntura política de sucateamento

universitário, com reflexos na qualidade do ensino ofertado. A conjuntura vivenciada naquele momento histórico levou-nos a questionar os fatores que determinavam essa situação na universidade que, paradoxalmente, era considerada como patrimônio público.

Nesse contexto, tivemos oportunidade de conhecer o **movimento estudantil** e engajamo-nos na causa em prol da qualidade da Educação Pública, por meio de reivindicações históricas voltadas para sua valorização e qualidade socialmente referenciadas e, especificamente, para a defesa da universidade. A participação nesse movimento, possibilitou-nos, dentre outras situações, atuar tanto como representante do Diretório Acadêmico do curso de Educação Física, quanto como representante do Diretório Central dos Estudantes – DCE, nos Conselhos de Graduação e Universitário da UFU.

O reflexo dessa experiência no campo político-acadêmico agregou-se à nossa leitura de mundo e à formação profissional e acadêmica, possibilitando-nos realizar pesquisas nas áreas das ciências humanas. Participamos, ainda como estudante de Direito, de um grupo de estudo e pesquisa que desenvolveu um programa de intervenção destinado a orientar e assessorar o desenvolvimento de ações educacionais no interior de assentamentos da reforma agrária (PACTO¹). Na condição de estudante de Educação Física, desenvolvemos também um projeto de iniciação científica direcionado para o estudo das diretrizes curriculares do ensino superior nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Toda essa inserção propiciou-nos uma oportunidade de formação que, dentre outros aspectos, possibilitou-nos estabelecer, associada à leitura política concebida em nossa atuação nos movimentos sociais, relação dialética mais ampla com a realidade educacional brasileira, seus dilemas e possibilidades.

Depois de concluir a graduação em Educação Física, em 2004, tivemos oportunidade de trabalhar em **escolas públicas** estaduais por contrato de trabalho temporário e, no período 2005 e 2006, fomos contratado para ministrar aulas de Educação Física em um assentamento de Reforma Agrária² localizado na região do Triângulo Mineiro, em uma escola agrícola de ensino técnico para os filhos daqueles trabalhadores.

As experiências descritas possibilitaram a constatação, na realidade concreta em que atuamos, da importância dos **movimentos e das lutas sociais em defesa do ensino público**,

¹ O Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentamentos de Reforma Agrária do Triângulo Mineiro (PACTO/MG), em parceria com CNPq, INCRA, FAPEMIG e UFU, foi um programa de pesquisa e intervenção nos assentamentos da referida região, com atividades nas áreas de Saúde (sob a coordenação da Profª. Jureth, da Faculdade de Enfermagem/UFU), Produção Agrária (Profª. Maria Alice, da Faculdade de Agronomia/UFU) e Educação (sob coordenação da Profª. Maria Vieira Silva, da Faculdade de Educação-UFU), sendo nesta última que se deu nossa participação.

² Tratou-se de uma escola em parceria entre UFU, MTL e INCRA, denominada Centro Educacional 8 de Julho, gerida pelo próprio Movimento Terra Trabalho e Liberdade (MTL).

bem como da necessidade de buscar a valorização do trabalhador da educação diante de um mundo do trabalho precarizado, tanto nas escolas das redes públicas oficiais, quanto nas escolas dos assentamentos da reforma agrária.

Ainda em 2005, participamos do processo de seleção para **professor substituto** da Escola de Educação Básica da UFU– ESEBA, onde tivemos a oportunidade de trabalhar, até o ano de 2007, como docente na universidade que nos formou. A falta de concursos públicos para professor efetivo levou-nos à necessidade de trabalhar, mais uma vez, temporariamente submetido a um contrato de trabalho, diferenciado em suas atividades daquelas realizadas pelos professores concursados. Esse fato permitiu-nos a vivência concreta de atuar como professor, de forma precarizada, experimentando, assim, as consequências da constante instabilidade no mundo do trabalho.

A partir de 2008, infelizmente, os efeitos da instabilidade atingiram seu auge na realidade concreta de nossa trajetória profissional. Diante da falta de concursos públicos e da impossibilidade de poder continuar, por questões legais, como professor substituto na ESEBA-UFU, tivemos que enfrentar o desemprego dentro de nossa área de atuação durante dezoito meses. Após tentativas e insucessos na disputa por uma vaga de trabalho em nossa área, conseguimos outro contrato temporário, porém, naquele momento, em um cargo de nível médio na rede pública municipal de ensino de Uberlândia – RPME/UDI, denominado Educador Infantil. Esse cargo, foi exercido por nós no contexto de duas Escolas de Educação Infantil da prefeitura (EMEI) por quase dois anos.

A partir dessas experiências, nosso interesse de pesquisa, sempre direcionado para a defesa incondicional da educação pública, suscitou em nós um olhar específico para a educação infantil em nosso país. Esse novo olhar promoveu indagações e o desejo em aprofundar análises acerca da conjuntura política da Educação Infantil, o que demandou novas leituras e referenciais teóricos.

Diante dessa realidade, surgiu nosso propósito de pesquisar o trabalho dos educadores infantis, no intuito de contribuir com as reflexões acerca das condições desses educadores enquanto trabalhadores da educação, considerando, em princípio, que esses profissionais, na atual política municipal, não se encontram incluídos na carreira do magistério e, sim, na carreira técnico-administrativa³. Devido à nossa formação inicial, esse aspecto é questionado por nós, a partir da vivência do exercício dessa função profissional.

³ Sem pretensão de aprofundamento, no capítulo 3, pretendemos também dar visibilidade às reivindicações dessa categoria de trabalhadores para a devida inserção na carreira de magistério.

Nosso interesse específico pelo estudo do trabalho docente na esfera das creches conveniadas deu-se, inclusive, pelo conhecimento, obtido por dados de relatos de colegas que trabalhavam em algumas dessas creches, de que os educadores infantis nessas instituições de ensino possuíam condições ainda mais precarizadas do que as dos educadores das EMEIS⁴.

A inserção no universo da Educação Infantil possibilitou-nos constatar complexos problemas relacionados à oferta dessa modalidade educacional, como também os intensos processos de precarização das atividades laborais a que estão submetidos seus profissionais.

Diante desse panorama, emergiram vários questionamentos, os quais se constituíram em problemas de pesquisa contemplados pela seguinte pergunta: **Quais são as condições de oferta da educação infantil estabelecida pelos modelos público e público-privado adotados e quais as condições de trabalho dos “educadores infantis” da rede de educação do município de Uberlândia-MG?**

Dessa forma, o objetivo geral da presente pesquisa é identificar as condições de oferta da educação infantil estabelecida pelos modelos público e público-privado adotados e as condições de trabalho dos “educadores infantis” da rede de educação do município de Uberlândia-MG, à luz da análise filosófica e científica das configurações do mundo do trabalho capitalista.

Para alcançar o referido objetivo, pretende-se responder às seguintes perguntas problematizadoras:

- Quais são as dimensões ontológicas do mundo do trabalho que nos permitem identificar e compreender a precarização do trabalho docente?
- Quais são as políticas que orientaram as mudanças do mundo do trabalho da educação básica e da educação infantil no período pós - LDB/1996?
- Como as políticas educacionais materializam-se na rede pública de ensino do município de Uberlândia-MG e quais suas implicações nas condições de trabalho dos educadores infantis?
- Quais são as percepções dos educadores infantis a respeito de suas atividades laborais e de sua identidade profissional?

Percurso Metodológico

⁴ Sobre os educadores infantis das EMEIs, confira a dissertação de mestrado de CARRIJO (2004) disponível em: http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?nrPagina=3, acesso em: 02 fev. 2012.

No que tange à especificidade do objeto de pesquisa, foi percorrida uma trajetória investigativa sustentada por dois grandes eixos de análise: o primeiro, em que se discutiu a educação infantil e o trabalho do educador infantil; o segundo, em que se propôs como objeto a análise da oferta da educação infantil no município em questão, por meio das EMEIs e dos convênios alicerçados no modelo da relação público/privado. O primeiro eixo apontou-nos problematizações que nos levaram a investigar qual é como foi implementada a política municipal de Educação Infantil que acompanhou e continua a orientar o **trabalho do educador** desse nível de ensino no contexto do mundo do trabalho atual.

No que concerne ao segundo eixo de sustentação, foi possível uma investigação específica dessa oferta educacional no contexto das instituições conveniadas – creches. Nesse caso, identificamos, no município de Uberlândia-MG, que parte significativa das creches trata-se de instituições que oferecem ensino público e gratuito, mas que são administradas por gestores privados/terceirizados. Estes são condicionados ao estabelecimento de convênios regulados pelas políticas e legislações inseridas no âmbito do “Terceiro Setor”, tema que será tratado em seção específica no capítulo I.

Sob tal perspectiva, a presente pesquisa, de natureza qualitativa, propõe-se tratar dialeticamente a descrição, análise e interpretação dos dados sobre a realidade que envolve o objeto, os quais foram coletados por meio de alguns instrumentos de pesquisa. Esse aspecto possibilita exprimirmos os sentidos e significados dessa mesma realidade tomando como fundamentos epistemológicos a visão de mundo, sociedade e ser humano que condiciona a opção metodológica da pesquisa.

Essa opção metodológica constitui-se em uma mediação do processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação do fenômeno social investigado, neste caso, por meio da fundamentação epistemológica oferecida pelo materialismo-histórico-dialético. Esse referencial contempla, no processo investigativo, as categorias de **historicidade** e **contradição**, dentre outras, como parte do princípio de que a busca da compreensão da realidade demanda definir e estabelecer bases teórico-conceituais sobre as quais se pretende realizar a reflexão filosófica, pedagógica do objeto de pesquisa em questão. Esse processo será desenvolvido a fim de construir, dialeticamente, a descrição e a análise da realidade das instituições de ensino conveniadas, em seu contexto histórico, em meio às lutas e mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, no sentido de contribuir com a compreensão do **como** e do **porquê** de sua existência e permanência.

No contexto das pesquisas qualitativas em educação, a dialética-materialista-histórica implica, ao mesmo tempo, em uma compreensão da realidade, um método de investigação e na exposição do real diante de uma práxis transformadora (KOSIK, 1986). Nesse sentido, sustentamos que a pesquisa representa uma prática voltada para a intervenção nessa realidade estudada, na qual se identificam as contradições, os problemas a serem esclarecidos e os apontamentos na perspectiva de sua transformação.

Por esse motivo, Gamboa (2007) afirma que, no campo da pesquisa em educação, tanto o investigador como os investigados são sujeitos e que o objeto é a realidade – ponto de partida, assim como a pesquisa, para além do exercício acadêmico, representa um importante instrumento de conhecimento da problemática da realidade. Essa perspectiva visa a identificar e caracterizar a dimensão transformadora da pesquisa para apontar possibilidades de mudanças significativas no campo da educação (tal como se propõe identificar nesta pesquisa) em relação às condições de trabalho da categoria dos educadores infantis nela inseridos.

Nesse sentido, concebemos a presente pesquisa como um processo de articulação dialética entre elementos que integram a realidade dinâmica e a produção de conhecimento – conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos.

I. Pesquisas Bibliográfica e Documental

A pesquisa bibliográfica tem como finalidade viabilizar a entrada em contato direto com a preocupação escrita sobre a temática em questão (LAKATOS, 1991), por meio da consulta de livros, artigos e documentos impressos e virtuais, bem como produções acadêmicas pertinentes à temática. Com a adoção desse delineamento investigativo nesta pesquisa, visamos à compreensão e ao aprofundamento teórico e jurídico dos temas “mundo do trabalho”, “educação”, “trabalho docente”, “precarização do trabalho”, “políticas públicas da educação”, “educação infantil” e “relação público/privado no neoliberalismo”.

Ressaltamos que a pesquisa documental de natureza jurídica associada ao objeto da pesquisa é importante à medida que contribui com o fornecimento de um acúmulo de **instrumentos prescritivos** e de **registros** que, dentre outros aspectos, contribuem teoricamente para a definição da abrangência e seus limites sociais, aspecto este que exige um olhar atento e de bom senso do pesquisador.

Sendo assim, foi dada ênfase às seguintes fontes documentais:

- **Regulamentações** (esfera legal): leis federais, estaduais e municipais que orientam juridicamente os requisitos de constituição e permanência das unidades de educação infantil.
- **Normatizações** (esfera administrativa): resoluções, normativas, decretos e portarias, dos órgãos e secretarias da Administração Municipal em relação às ONGs e EMEIs em estudo.
- **Indicadores Educacionais** em âmbito federal e municipal. O primeiro, divulgado nos sites do INEP e da CNM; e o segundo, estabelecido pela própria Administração Municipal e seus respectivos Conselhos, para controle, supervisão e avaliação dessas ONGs no Município.

No processo de análise dos dados coletados durante as pesquisas bibliográfica e documental, organizamos uma série de categorias de análise, consideradas centrais por representarem o pano de fundo, ou melhor, os fundamentos ontológicos, do mundo do trabalho. As categorias que tratam do mundo do trabalho, e que serão descritas detalhadamente no primeiro capítulo, são: objetivação, exteriorização, estranhamento, alienação.

II. Pesquisa Empírica: entrevistas com educadores infantis das creches públicas municipais e das conveniadas

O presente estudo, em torno de nosso tema específico – trabalho dos educadores infantis –, além das outras possibilidades desta pesquisa, possibilitou-nos identificar com mais propriedade a complexidade do objeto em questão. Nesse sentido, configurou-se como uma pesquisa exploratória no que tange à nossa necessidade de compreender melhor o fenômeno em estudo.

A pesquisa de campo foi estruturada a partir: 1) do universo dos educadores infantis e de como os diferentes contornos da precarização do trabalho do educador infantil expressam-se na realidade das escolas de Uberlândia-MG; 2) da identidade profissional dos trabalhadores dessa etapa educacional.

As entrevistas agregaram aspectos importantes na compreensão das informações que a pesquisa bibliográfica e os dados documentais nos forneceram, no sentido da confirmação e/ou negação das informações presentes nessas fontes. Proporcionaram, também, maior familiaridade com o fenômeno – trabalho do educador infantil de Uberlândia-MG – visto que

viabilizaram maior aproximação a partir da abordagem de quem vive no ambiente de trabalho. Essa compreensão dos sujeitos aproxima-nos da abordagem de Alves (2008) sobre os conceitos de “experiência vivida” e “experiência percebida”, de trabalhadores imersos em determinadas condições de trabalho frutos de uma reestruturação produtiva do mundo do trabalho que acarretou mudanças significativas na educação infantil nas últimas décadas.

Um primeiro ponto a ser destacado, é que adotamos o procedimento de escolha dos sujeitos entrevistados assumidamente como não-aleatório, com base na definição de amostragem não-probabilística (MARCONI; LAKATOS, 1996) ou também denominada “amostragem intencional”. Esse procedimento de escolha dos sujeitos tem maior aplicabilidade nas pesquisas qualitativas, posto que, neste caso, não necessita de tratamento estatístico.

Nossa “amostra intencional” foi escolhida em função dos nossos objetivos de pesquisa, visto que apontamos, desde o início, o interesse de dar visibilidade às percepções de determinados grupos de educadores infantis: um, de trabalhadores de EMEIs; outro, dos que atuam em ONGs. Interessou-nos ouvir esses sujeitos com específica leitura da realidade e com participação em algum movimento em prol das causas dos educadores. Estes, neste caso, foram identificados a partir de uma “rede de informantes”, em que o primeiro indicou o segundo e assim por diante, em função do perfil de sujeitos solicitado pelo investigador.

Para trabalhar com a percepção dos educadores infantis a respeito de suas condições de trabalho, os sujeitos entrevistados foram escolhidos, ainda, de acordo com os seguintes critérios, considerados fundamentais para a realização da pesquisa:

1. Estar atuando há, pelo menos, um ano na RME/UDI ou nas creches conveniadas.
2. Estar atuando nas EMEIs ou creches conveniadas situadas, preferencialmente, nos bairros periféricos da cidade.
3. Apresentar disponibilidade para realização da entrevista, semiestruturada, considerando que esta foi realizada em período de férias.

A escolha desse segmento como parte representativa da amostra da pesquisa realizada encontra sua justificativa na medida em que determinados grupos sociais, inseridos em um contexto social/institucional semelhante, ao representarem sua própria identidade, terminam apresentando uma dada visão política do mundo e da forma como nele se veem inseridos. Esses grupos podem ser identificados de acordo com sua posição em relação às estruturas de

poder, sejam estas de classe, ideológica (GAMBOA, 2007) ou, como neste caso, simplesmente pela posição que ocupam em seu respectivo mundo do trabalho.

Definidos os critérios de seleção acima mencionados, 08 sujeitos foram selecionados, sendo 04 educadores infantis que atuam em creches conveniadas e, ainda desta categoria, 04 educadores que atuam em EMEIs.

Vale ressaltar que, ainda com base nos critérios supracitados, na escolha dos sujeitos da pesquisa, o terceiro critério supracitado (disponibilidade) teve peso maior. Isso ocorreu devido ao fato de que, ao abordar as creches selecionadas para localização dos informantes, não foi possível viabilizar nenhuma entrevista com educadores infantis, sob duas alegações: a primeira, por falta de disponibilidade de tempo; a outra, devido à constatação, entre eles, de dificuldade para se expressarem abertamente em seu próprio ambiente de trabalho.

Nesse sentido, 08 sujeitos dispuseram-se a ser entrevistados no início do período das férias de janeiro de 2012, os quais, devido à necessidade de manterem suas identidades em sigilo, solicitaram que não fossem identificados na pesquisa, sequer em sua condição de gênero. Essas condições foram totalmente acatadas para a realização das análises das entrevistas.

Nessa abordagem, qualificamos os participantes (entrevistados) em, pelo menos, duas dimensões. Os sujeitos da pesquisa:

- 1) são **participativos**, não-neutros, e, portanto, interferem significativamente no processo;
- 2) são **fontes** de informação da realidade estudada, à medida que interferem na entrevista. Por esse motivo, seus depoimentos não ficam restritos a um caráter ilustrativo.

Como desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, atemo-nos às 08 entrevistas dos selecionados, conforme critérios já expostos. Neste trabalho, o foco investigativo centra-se, pois, na percepção dessas pessoas sobre suas condições de trabalho, o que não demanda necessariamente números ou estatísticas, mas sim, neste caso, uma abordagem qualitativa.

Nessa perspectiva, ressaltamos que no momento das entrevistas não houve preocupação em procurar comprovar empiricamente dados da realidade. Tal comprovação, do ponto de vista científico convencional, característico da pesquisa quantitativa, demandaria a “seleção” de uma “amostra significativa” associada a um número mínimo de sujeitos participantes.

Nesse sentido, os sujeitos entrevistados não são considerados, nesta pesquisa, meramente como “amostras” de uma dada população, mas, sim, sujeitos histórico-sociais, cuja intervenção no mundo ocorre por meio de suas ações e falas, as quais nem sempre

refletem necessariamente a realidade imediata, mas informam-na sob determinado ponto de vista e sob determinados olhares políticos e ideológicos. Portanto, preocupamo-nos, neste estudo, com os relatos e os olhares de sujeitos que lidam diariamente com o contexto da práxis que constitui o objeto deste trabalho.

Compilação e análise qualitativa dos dados coletados

Para realizar a análise qualitativa dos dados coletados, foi utilizado como referência o estudo das categorias de análise identificadas durante a pesquisa bibliográfica e documental, quais sejam: objetivação, exteriorização, estranhamento e alienação. Essas categorias, discutidas no primeiro capítulo, constituem-se como “pano de fundo” necessário para proceder à interpretação, tanto das políticas públicas relacionadas com a Educação Infantil, quanto dos depoimentos dos sujeitos entrevistados em relação ao mundo do trabalho.

Especificamente em relação aos depoimentos dos sujeitos entrevistados, depois de confrontados com as perguntas do roteiro de entrevista (ANEXO – X), foram identificadas algumas categorias que, em nosso entendimento, encontram-se dialeticamente relacionadas com as categorias centrais da dimensão ontológica do mundo do trabalho descritas e analisadas durante as pesquisas bibliográfica e documental, que são: **Carreira, Identidade profissional, Remuneração, Carga horária e Qualificação profissional.**

Considerando que, para os sujeitos entrevistados, as categorias acima, adquirem centralidade por serem partes “objetivas” do seu cotidiano de trabalho, optamos por apresentá-las separadamente, tendo em vista facilitar didaticamente a exposição da pesquisa. Ressaltamos, todavia, que estas são dialética e historicamente interligadas na totalidade do fenômeno estudado quando confrontadas, por sua vez, com o estudo da dimensão ontológica do mundo do trabalho capitalista e sua relação com as políticas públicas relacionadas com a Educação Infantil.

Organização e estruturação temática da pesquisa

Diante do percurso metodológico acima descrito, os dados, análises e conclusões possibilitaram estruturar a pesquisa em três capítulos, seguidos das considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado *Ontologia e Dimensões do Trabalho no Capitalismo*, procuramos responder à primeira pergunta problematizadora da pesquisa, por meio do estudo das categorias centrais do mundo do trabalho: objetivação, exteriorização, estranhamento e alienação. Tal discussão é considerada fundamental para avançar na tentativa de compreensão

do objeto de estudo da presente pesquisa relacionada com a Educação Infantil e a forma como os trabalhadores que atuam nessa etapa de ensino (aqui chamados de “educadores infantis”) interpretam seu próprio mundo do trabalho.

Nesse aspecto, abordamos a discussão sobre Mundo do Trabalho e Reestruturação Produtiva no capitalismo, de modo a compreender como as categorias acima referidas, materializadas em formas de precarização do trabalho, assumem novos contornos em função de determinados momentos e contextos históricos claramente definidos. Esses processos de transformação na esfera produtiva do capital estavam dialeticamente relacionados com reformas de Estado no contexto neoliberal, as quais, na educação, ensejaram o “campo fértil” de possibilidades de inserção do modelo de mercado e da lógica privatista nesse setor. É nesta discussão que contextualizamos a oferta da educação infantil pelas creches conveniadas (ONGs) e o debate sobre o trabalho dos educadores infantis na educação infantil oferecida em Uberlândia-MG, que, neste estudo, também alcançou as EMEIs⁵.

O segundo capítulo, intitulado *As políticas de financiamento que orientam o trabalho docente e a oferta da educação infantil no Brasil pós-LDB/1996*, propõe-se a um panorama histórico da educação infantil no país e, mais especificamente, das políticas públicas educacionais e suas respectivas legislações. Nesse momento da pesquisa, focamos a análise de Fundef, Fundeb e PNE, identificando como esses instrumentos político-jurídicos imprimiram mudanças significativas na educação infantil, com desdobramentos para sua oferta e para o trabalhador que nela atua.

Em seguida, no terceiro capítulo, *Mapeamento e análise da realidade de Uberlândia-MG na oferta da educação infantil e das condições de trabalho dos educadores infantis*, foi feita uma contextualização histórica da Educação Infantil no município, assim como um mapeamento da oferta desse nível de ensino. Fez-se, ainda, uma descrição crítica da realidade das creches públicas e conveniadas na rede pública municipal de ensino do referido município, por meio da apresentação e análise dos dados quantitativos e qualitativos obtidos nas fontes bibliográficas e documentais, com base nos referenciais citados nos capítulos anteriores. Procuramos, também, dar visibilidade às vozes dos sujeitos da pesquisa, os educadores infantis que atuam nas escolas de educação infantil da supracitada rede municipal

⁵ Embora os dois tipos de estabelecimentos, atualmente, componham a Rede Municipal de Ensino em, Uberlândia-MG, a administração atual do município identifica como EMEIs as Escolas Municipais de Educação Infantil e como ONGs, as Creches Conveniadas, que também atuam na oferta dessa etapa de ensino, em tese, com atendimento público e gratuito.

de educação, de modo a identificar e analisar dialeticamente suas percepções sobre seu mundo do trabalho.

Na seção *Considerações Finais*, apresentamos uma síntese da discussão, na qual, dentre outros aspectos, são apresentadas propostas que apontam para o horizonte de intervenções na estrutura das atividades laborais e da carreira dos educadores infantis. Nessa seção, referimo-nos, ainda, à realização de novos estudos para dar continuidade às análises necessárias sobre o objeto de pesquisa aqui investigado.

CAPITULO I

ONTOLOGIA E DIMENSÕES DO TRABALHO NO MUNDO CAPITALISTA

Desde o início desta pesquisa, propusemos um objeto que contém uma especificidade expressa no trabalho do educador infantil. Identificar e compreender que “trabalho é este?” significa assumir, antecipadamente, um problema que possui uma dimensão ontológica. Primeiro, “o que é trabalho?”; segundo, “quem são estes sujeitos” e qual a configuração desse trabalho específico na educação infantil.

Coerentes com nossa matriz epistemológica, que orienta nossa abordagem em torno da realidade estudada, realizamos uma discussão sobre a categoria trabalho em Marx e, além disso, discutimos sobre as dimensões ontológicas desse trabalho que, por sua vez, representa a ontologia da própria existência humana.

Notoriamente, essa discussão demanda certo cuidado, visto que o “caminho” a ser percorrido para compreensão do que se denomina “ontologia do trabalho”, mesmo restringindo-nos à abordagem marxista, apresenta algumas “trilhas” que podem ensejar outros percursos dentro dos quais se suscitam determinadas opções teóricas. Inicialmente, ao assumir a categoria ontologia associada às contribuições de Marx, já demonstramos nossa opção, e é justamente esta que entendemos ser necessária apresentar na primeira seção.

1.1 A ontologia em Marx: contribuindo com o debate⁶

Pensar uma proposta de argumentação sobre a existência/possibilidade de uma dimensão ontológica na obra de Marx, com a tentativa de caracterizar dialeticamente o mundo do trabalho, não é tarefa fácil. Dentre outros aspectos, essa discussão teórica provocou diversas reações entre os próprios intelectuais que sucederam Marx, tais como Lukács (1981) e Althusser (1986), na Europa, e, mais recentemente, os pesquisadores Caio Prado Júnior (1971) e Ricardo Antunes (1995), no Brasil.

Antes de atentar ao mérito da discussão sobre a ontologia do trabalho, vale ressaltar que tal abordagem precede a compreensão fundamental de que existe uma unidade dialética

⁶ O debate a que me refiro é justamente aquele travado entre marxistas que negam a perspectiva ontológica da obra marxiana (como, ALTHUSSER, 1985), com outros, que sustentam uma teoria do conhecimento e uma ontologia em Marx, dentre outros, Caio Prado Júnior e Sérgio Lessa, no Brasil, e Lukács, na Europa, sendo que este influenciou aquele e outros filósofos europeus, importantes, por exemplo os filósofos da Teoria Crítica (como [Horkheimer](#) e Adorno).

na relação singular/universal⁷ que não se deve perder de vista no tocante ao trabalho (concreto e abstrato), qual seja: o **ato de trabalho** (singular) e o contexto ou **totalidade social** (universal).

Essas categorias, ou melhor, dimensões do fenômeno trabalho, são plenamente interdependentes, pois considera-se que a singularidade do fenômeno não existe de forma *a priori* (como defende a vertente metafísica). Ela só existe na relação com a totalidade social, visto que, sem esta relação, não há ato de trabalho, conforme Lessa (2005) destaca:

Articulados com a totalidade social, descobertas as suas conexões com a reprodução social, todos os atos de trabalho, em sua infinita distinção, exibem a função social deles fundante: a transformação da natureza nos bens materiais indispensáveis à reprodução de cada sociedade (LESSA, 2005, p. 77).

A citação de Lessa traz-nos uma ideia fundamental, a de que a singularidade de cada ato de trabalho concreto: 1) não tem um significado *a priori*, como já dissemos; 2) não possui um sentido isolado, ou um significado em si mesmo; e 3) só é possível dar significado a essa singularidade na mais completa relação com a totalidade social. É nesta, e somente nesta, que podemos dar sentido a um ato de trabalho.

Justamente por essas distinções, na maior parte das vezes, quando se aborda a problemática do trabalho, essa necessidade de reconhecimento das suas dimensões singulares e universais gera debate movido pelas preferências ideológicas dentro das matrizes de pensamento existentes. Essas matrizes são, geralmente, colocadas em termos excludentes. Referimo-nos ao debate clássico entre **metafísica/idealismo x empirismo**. No contexto desse debate, ou nos atemos ao eterno, imutável e ideal, ou nos fixamos no mutável, perecível, real. Isso remete-nos a uma justificativa epistemológica para o estranhamento de muitos em analisar o fenômeno trabalho em suas dimensões ontológicas no campo do marxismo, precisamente, pela fixação nesse dualismo. É especificamente essa justificativa que pretendemos combater ao revelar **a falsidade do propósito de dicotomizar (de forma idealista!) o que é dialeticamente uno**.

Concordando com Lessa (2005) no contexto do referido debate, enquanto uma vertente – a “metafísica” – despreza o processo histórico ou, pelo menos, ora subordina-o, ora confunde-o com uma condição *a priori*, a outra – “o empirismo” – detém-se em um imediatismo epistemológico, em sua fixação confinante no **dado** da realidade.

⁷ Conforme afirma Lukács (1976), na obra **A estética** *apud* Lessa (2005a, p. 76): “não há singularidade que não seja a singularidade de uma universalidade e, inversamente, não há universalidade que não seja uma universalidade de singulares”.

No campo da pesquisa, do ponto de vista metodológico e, ainda, epistemológico, se cairmos nessa suposta oposição, independente da posição tomada, automaticamente estaríamos assumindo a primeira delas (idealismo). Dessa forma, estaremos colocando a referida oposição, como *a priori* e intocada, ao mesmo tempo que admitiremos o falso dilema “metafísica” *versus* “empirismo” como necessário, uma espécie de verdade absoluta, como se não houvesse outras possibilidades. Lessa (2005) já nos alertou sobre isso:

(...) a “existência determina a consciência”. Por isso, na maior parte das vezes, quando se aborda a problemática do trabalho, essa necessidade de reconhecimento das suas dimensões particulares e universais é contrabalançada pela pressão ideológica oriunda da “atividade enlouquecedora” da história. As opções são, então, colocadas em termos excludentes: ou nos aferramos ao eterno ou nos fixamos na mutabilidade (LESSA, 2005).

Certamente somos movidos a compreender que, pela própria dialética que esses tópicos apresentam, por serem dimensões de uma mesma realidade, embora já tenham sido tratados (didaticamente?!) como incompatíveis, são, de fato, **uma unidade** que se atualiza no processo denominado **trabalho**.

1.2 A ontologia crítica de Marx: o trabalho em uma perspectiva revolucionária

Em relação ao desenvolvimento histórico, desde a Antiguidade, passando pela Idade Média e atingindo a sociedade de hegemonia burguesa, encontramos diferentes formas da mesma dificuldade para se pensar ontologicamente a partir da história. Sobretudo, devido as visões idealistas dos pensadores que prevaleceram de Heráclito a Platão, deste até Hegel e deste até a contemporaneidade. Predominou-se a associação direta entre ontologia e essência, assim como predominou, até Marx, uma concepção de **essência como não-histórica**, como *perene*, imutável. Esse pensamento é que devemos questionar (LUKÁCS, 1981; OLDRINI, 1999, 2002; LESSA, 2005).

Segundo Lessa (2002), com o passar do tempo, alterou-se a concepção da essência humana (de ente pecador a proprietário privado), mas não se alterou como se concebe a noção própria de essência. Nesse sentido, é que se reconhece a forte contribuição da obra de Marx, pois as concepções de essência, bem como de ontologia, do mundo burguês, tanto quanto a “metafísica” medieval, foram superadas pela ontologia marxiana.

O melhor dos caminhos, portanto, não seria o de negar que Marx elaborou os fundamentos de uma ontologia, pois recusar essa ideia seria concebê-la como sinônima de

metafísica. É interessante reconhecer o mérito de sua **ontologia crítica** (ou **ontologia materialista**, como preferimos), que nos possibilitou conceber a história em sua radicalidade, na totalidade das suas determinações e mediações. Surgiu, com Marx, portanto, uma “nova ontologia”, como bem argumentou Oldrini (2002)⁸. Tal proeza, Marx fez ao dar um sentido radical ao conceito de trabalho.

A concepção burguesa que considera o trabalho enquanto necessidade universal (eterna)⁹ do mundo dos homens é a condição primária para a crítica mais radical do trabalho abstrato. Foi a descoberta do trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens (sua essência) que possibilitou a Marx demonstrar a radical historicidade do mundo dos homens e, por esta via, a não menos radical historicidade da ordem do capital.

Como em Marx, tal essência passou a ser “motor da história”, visto que o trabalho é parte que move a história (e não o fundamento eterno dos processos históricos). A incompatibilidade com a história não é, portanto, problema da ontologia crítica de Marx, mas sim, das concepções “empiristas” ou “metafísicas”, tal como caracterizamos anteriormente. A ideia de que não podemos “capturar a história” quando fazemos ontologia é um equívoco tão grande quanto o de imaginar que a via exclusiva de acesso à história é a singularidade. Pelo pensamento dialético marxista é possível pensar em unidade, sendo que esta unidade e suas múltiplas determinações só podem ser concebidas no processo histórico. Nesse sentido, percebemos que, entre a ontologia crítica de Marx e a história, existe uma relação fundamental, a saber: a história é a substância da ontologia marxiana (LUKÁCS, 1981)¹⁰.

Podemos aqui destacar que existem interpretações sérias, porém, passíveis de crítica, de autores marxistas que discordam frontalmente da existência de uma perspectiva ontológica em Marx. Assim, podemos descrever sucintamente a assertiva contrária à perspectiva de uma ontologia marxiana dentro da própria tradição marxista, dentre eles podemos situar Althusser

⁸ G. Oldrini. “Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács”. In: LESSA (2002).

⁹ Lessa (2005) reforça: “Imaginar que ‘historicamente’ trataríamos do aqui e agora e, ‘ontologicamente’, trataríamos do mundo platônico das categorias fixas, eternas, nada mais é do que cair no engodo da falsa contraposição entre ‘metafísica’ e ‘empirismo’ no tratamento do trabalho”.

¹⁰ Segundo Lessa (2005), basta a leitura de umas pouquíssimas páginas de *O Capital* ou da *Ontologia*, de Lukács, para que essa articulação entre história e ontologia se revele de forma cabal. No caso de Lukács, é especialmente esclarecedor o subitem do capítulo intitulado “A reprodução da totalidade social”, no qual encontramos não uma discussão da história, mas sim uma exposição histórica do desenvolvimento dos modos de produção, de seu encadeamento ao longo do tempo e de suas particularidades específicas. Não há como ser suficientemente enfático: para a ontologia crítica inaugurada por Marx e desenvolvida por pensadores como Lukács e Mészáros (guardadas as devidas diferenças entre esses autores), a história é a substância primeira, é o único objeto.

(2002), que enxerga a assertiva ontológica como “problema ideológico” (p. 52), provocado pela ideologia do humanismo teórico.

Contra a visão althusseriana contrapõe-se Caio Prado Jr. (1971, p. 73), ao afirmar que se trata “mesmo de extravagância, de tão aberrante do ordinário e corrente é sua interpretação do marxismo, e tão insólita a maneira como vê esta questão central da Filosofia que é a teoria do conhecimento”. O ponto que este autor tenta defender é o de que valorizar o legado do materialismo-dialético não exclui a contribuição de Marx no plano de uma teoria do conhecimento¹¹.

Os autores de cunho economicista que são contra um olhar para uma ontologia marxista, para sua teoria do conhecimento, geralmente caem em um pressuposto já denunciado por autores como Oldrini (1999), os quais afirmam que um dos sérios problemas das teorias marxistas ocorre no plano filosófico, no qual, infelizmente,

(...) o marxismo tropeça em limites de caráter economicista, pois a maioria tende a fazer dele uma doutrina de uma só linha (*unilineare*), na qual a economia determina rigidamente todos os outros planos da realidade. A frase juvenil de Marx – “é o ser social dos homens que determina a consciência, e não a consciência que determina o seu ser” – é entendida ao pé da letra, no sentido da existência de uma relação causal entre estrutura e superestrutura, economia e ideologia, com a conseqüente redução do marxismo a um rígido determinismo (OLDRINI, 1999, p. 69).

Primeiramente é importante destacar que Marx não tentou anular o sujeito em favor do objeto, como sustentam aqueles que se aproximam de um materialismo vulgar que, conseqüentemente, desemboca em um realismo ingênuo. Marx localiza a subjetividade na unidade do processo de construção material da história que se dá pelo trabalho. Essa unidade do processo, Marx concebe por seu conceito de **práxis** – esse conhecimento da realidade a partir da própria intervenção da realidade, que se dá pelo trabalho. **Práxis** também pode ser vista como união indissolúvel entre teoria e prática, conforme escreveu Vàsquez (2007):

¹¹ As posturas antiontológicas são fruto, em nosso entender, do processo de divulgação e desenvolvimento posterior do pensamento marxiano, que veio a se constituir na denominada tradição marxista ortodoxa, a qual, mesmo produzindo significativos avanços históricos para que o trabalho fosse liberto dos grilhões do capital, manteve congelada sua negação quanto à teoria do conhecimento de Marx. Conforme Lessa (2005), como se caracteriza o “marxismo da Segunda Internacional”, que apresentou uma conceituação sociológica de ideologia como sendo uma concepção de mundo, ou seja, existiria uma ideologia burguesa e outra proletária, o que é bastante problemático por sua simplicidade. O próprio Engels (1979), de certa maneira, reconheceu a fragilidade teórica do movimento socialista da Segunda Internacional, ao identificar a influência de Dühring nas fileiras da social-democracia alemã, e ser forçado a “deixar de parte outros trabalhos” para travar uma batalha ideológica de defesa, explicitação e divulgação dos fundamentos do marxismo na obra *Anti-Dühring*.

Vê essa práxis na relação indissolúvel com a teoria, entendida esta mais como filosofia ou expressão teórica de uma necessidade radical do que como conhecimento da realidade, e vê também o papel da força social que com sua consciência e sua ação estabelece unidade da teoria e prática. Desse modo, para que o conteúdo da práxis social revolucionária se enriqueça e, com isso, o conceito de proletariado como sujeito, será preciso que Marx chegue à descoberta de uma práxis original e ainda mais radical, uma práxis que enriqueça o conceito do proletário. **Essa práxis original é justamente a produção material, o trabalho humano** (VÁSQUEZ, 2007, p.119-120, destaque nosso).

Com o conceito de práxis, a nosso ver, surgem possibilidades de compreensão para superação da polêmica gerada quando tratamos aqui do **trabalho do educador infantil** como **trabalho docente**, como será visto nos próximos capítulos. Sobretudo, fica desde já justificado um dos objetivos de realizarmos entrevistas na investigação empírica desta pesquisa, visto que, buscamos identificar como esses trabalhadores percebem-se, ou melhor, qual o nível de sua consciência no seu reconhecimento profissional no contexto desse trabalho docente.

Por isso, ao privilegiar os conceitos de consciência ingênua e crítica, essência e aparência, trabalho e precarização, dentre outros, no contexto do Trabalho na Educação Infantil, partimos, invariavelmente, da concepção de que, no pensamento materialista-dialético, o que existe no mundo social a ser pesquisado são relações concretas que os sujeitos estabelecem entre si. Relações para além de suas consciências individuais (MARX, 2004), cientes, porém, de que se o real é relacional, então o mundo também deve ser pensado “relacionalmente”, sem perder de vista que a formação das **representações** a respeito desse mundo depende, em primeiro lugar,

(...) da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. **[Entretanto]** este modo de produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada de atividade destes indivíduos, de uma forma de exprimirem a sua vida de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. **Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também como produzem.** Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção **[de vida material e intelectual]** (MARX, 2004, p. 15, destaque nosso).

Reconhecemos que existe sim, por parte de Marx, uma posição hierárquica fundante do mundo real sobre a subjetividade. Mas, como veremos pormenorizadamente, não se trata de uma realidade qualquer, mas do mundo criado pelo **trabalho**. É justamente essa sua

inovação ontológica dentro do que ele inaugura como materialismo-histórico-dialético, posto que **institui o aspecto ontológico** do trabalho, que irá caracterizar o grande avanço na teoria marxiana.

Devemos reconhecer outros limites para a referida caracterização ontológica na obra de Marx. Segundo Lessa (2005), um dos limites é representado pela dificuldade de encontrar tal lastro na obra marxiana, mesmo baseando-se em alguns elementos da obra “*Ideologia Alemã*”. Essa interpretação, no entanto, denuncia muito do que se considera que a tradição marxista ignorava ou subestimava, ou seja, a relação específica entre Marx e Hegel, tendendo a fazer uma leitura rigorosamente positivista de Marx.

Em nosso entender, há grande contribuição ontológica da obra marxiana, que fez, pela primeira vez, a análise crítica da sociedade como resultado das transformações dos meios produtivos, com a base da explicação das forças políticas (lutas de classes). Sua ontologia, portanto, compreende consciência e realidade objetiva como planos distintos, mas com o mesmo estatuto ontológico. Assim, a consciência não é um simples reflexo ou resultado da realidade objetiva, mas é socialmente construída a partir dela.

É com os estudos de Lukács (1981), que ganha força a problemática ontológica da obra marxiana, sobretudo em “*Ontologia do ser social*”. Segundo Lukács (ibidem), Marx pensa as relações do homem com sua história não de uma maneira especulativa, como fizeram os filósofos antigos de vieses metafísicos (por exemplo, do realismo aristotélico). Certamente, a contribuição marxiana reforça e aperfeiçoa a perspectiva do ser social determinado historicamente, muito embora essa determinação não seja unilateral, mas, sim, processo criativo do próprio homem, sujeito determinante.

Marx afirma, portanto, textualmente, a possibilidade da mudança do existente; nesse sentido, critica a sociedade burguesa e aponta a superação do capitalismo. Tudo isso, não como possibilidade inerente ao homem de iniciar permanentemente a produção da história e menos ainda de chegarmos ao fim desta, como advogam os interesses burgueses. Em torno desse ponto, existe toda uma reflexão na qual identificamos as categorias ontológicas marxianas.

Dessa forma, categorias como essência, fenômeno, singular, particular, universal, dentre outras, não foram negadas por Marx, mas, sim, ressignificadas a partir do materialismo-histórico que não as concebe como categorias *a priori* em relação à história. Antes disso, reconhece que o processo histórico lhes dá possibilidades, sentido e existência concreta. Esses pontos que nos ajudam a compreender a obra de Marx como uma **ontologia**

nova (OLDRINI, 2002), crítica e revolucionária (ou **ontologia materialista**) é o que a torna longe de ser uma vertente ontológica especulativa ou de cunho metafísico.

No trabalho, que entendemos como o núcleo estruturante da ontologia marxiana (materialista), inaugura-se a nova concepção de homem e sociedade que, por sua vez, exprimem formas de existência. Nos próprios dizeres de Marx, as categorias exprimem, portanto, “formas de existência, condições de existência determinadas” (MARX, 1983, p. 224).

Nesse sentido, é como ocorre com o educador infantil– que é negado na sua condição docente como tal pelos discursos oficiais, ao mesmo tempo que, concretamente, atua naquela condição em um contexto de trabalho precarizado. Essa postura expressa o valor que a sociedade atribui a essa categoria, ao seu “trabalho” e ao “trabalho na educação”. Quando esse processo assume sua expressão máxima em determinadas especificidades, como é o caso do trabalho na educação infantil, revelam-se, a partir dessas condições materiais, as reais concepções que emergem dos processos de desvalorização daquela etapa da educação básica.

Nesse contexto, o “educador infantil” do município de Uberlândia-MG pode ser identificado como sujeito que ensina e ao mesmo tempo não é reconhecido como docente. Também é possível identificá-lo como trabalhador que executa diversas funções, ao mesmo tempo que oficialmente é reduzido a algumas no âmbito técnico-administrativo na dimensão da carreira.

Nota-se, nesse processo, como Marx (1983) tinha razão no chamamento para o esforço de interligar as categorias de representações às condições de existência que dão forma a essas condições. Nesse sentido, com razão, afirmou que aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais da sua produção **de vida material e intelectual** (MARX, 2004).

Ainda na realidade do município citado, veremos se existe uma negação, ou, um não reconhecimento desses educadores por parte de suas condições de existência que lhe atribuem outras formas de existência. Essa situação é agravada quando tratamos de educadores contratados em creches conveniadas – as ONGs. Existe nesse caso, uma dupla negação, não somente de seu trabalho, mas também de sua identidade.

Veremos, de forma mais aprofundada no Terceiro capítulo, que se tratam de trabalhadores mal remunerados em relação aos demais educadores infantis, sem plano de carreira e outros direitos, visto que são contratados no bojo da “terceirização” da oferta da Educação Infantil no município. São prestadores de serviço, o que exclui a identidade docente

pela raiz, não lhes restando, legalmente, referências de comparação com os demais colegas da mesma categoria ou possibilidades de se identificarem nas reivindicações deles.

Nessa perspectiva de análise, Lukács (1981, p. 11) afirma que:

[...] todos os seus enunciados concretos [de Marx], se interpretados corretamente (isto é, fora dos preconceitos da moda), são entendidos – em última instância – como enunciados diretos sobre um certo tipo de ser, ou seja, **são afirmações ontológicas** (destaque nosso).

Devemos destacar nosso reconhecimento de que, na obra de Marx, de fato existe posição hierárquica do mundo concreto sobre o sujeito, ao mesmo tempo em que é considerada a unidade indissolúvel entre subjetividade e objetividade. Entretanto, esta característica, longe de negar sua ontologia, caracteriza sua radicalidade na crítica ao idealismo e traça o perfil ontológico da teoria marxiana que, nesse aspecto, pode ser reconhecida por nós como revolucionária. Nesse ponto, temos a definição de **trabalho** como tópico fundamental dessa revolução.

1.3 O trabalho como produtor das dimensões humanas: fundamentos para compreensão do trabalho do educador infantil

Marx permite-nos compreender que o trabalho é uma condição necessária própria do ser humano, em qualquer tempo histórico; é o que nos permite criar condições materiais de existência no mundo que nos diferenciam do reino animal (MARX, 2005). Nesse reino animal, a regulação se dá por meio de sua natureza e, por isso, os animais não projetam sua existência, não a modificam, mas adaptam-se e respondem instintivamente ao meio.

Já os seres humanos modificam, transformam, criam e recriam as regulações de seu meio e sua própria existência, projetam-se a si mesmos, sendo tudo isso catalisado por uma ação consciente em direção ao mundo e a si mesmo – ação esta, aqui, denominada trabalho.

Na gênese do trabalho, confunde-se a gênese do próprio homem. A partir disso, inaugura-se uma **contradição** importante do homem em relação à natureza, da qual ele também faz parte. Ao negá-la, ou melhor, ao negar a condição meramente do mundo animal, o homem fez a si mesmo na prática (um tipo de natureza social) e modifica-a por suas próprias necessidades. Tudo isso é contraditório, sim, por dois motivos que se somam:

- 1) por que o homem também **é um ser da natureza**, no entanto, ao constituir-se humano diferencia-se dela assumindo espécie do gênero humano que pode se projetar, criar

alternativas e tomar decisões; cria, portanto, uma autonomia em relação a ela (ANTUNES, 2003)¹²;

- 2) contraditório ainda, pois, como destaca Antunes (2003), 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, em que ele

[...] se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

O ser humano produz trabalho, invariavelmente, em função de suas necessidades; a grande diferença é que não se trata apenas de necessidades biológicas, mas também sociais. Nesse sentido, o trabalho humano não se separa da esfera da necessidade, mas transcende-a, pois, como destaca Kosik (1986, p. 188), o trabalho a supera e cria nela (na necessidade) os reais pressupostos da liberdade, posto que a “relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e variável”.

Esse trabalho, historicamente, assume formas específicas nos diferentes contextos e modos de produção da existência humana. Nesse sentido, percebeu-se o trabalho como elemento central da possibilidade humana de criar e recriar o mundo e a si mesmo. Esse processo de reprodução, modificação e criação opera-se não apenas nos meios de vida, de sobrevivência, mas estende-se ao mundo da arte e da cultura, portanto, ao mundo físico e simbólico.

É nesse sentido que destacamos a primeira dimensão do trabalho como forma de criação do homem e do mundo que este produziu e modifica. Concordamos com as teses de Lukács (1981), dentre outros, de que se trata de uma dimensão ontológica do trabalho, na medida em que tomamos **o trabalho em uma concepção de ontocriação do homem**.

Como o trabalho corresponde às formas de existência humana nos contextos dos diferentes modos de produção, daqui em diante, adentraremos as dimensões que o trabalho tomou no modo de produção da sociedade capitalista. Veremos que, conseqüentemente, essa perspectiva ontológica também revelou uma dimensão contraditória tendo em vista que um

¹² Nesse sentido, veja ainda: KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995. ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*, 3.ed. Campinas: Boitempo, 2000.

trabalho que humaniza o sujeito, material-histórico-dialeticamente, também assumiu a condição de desumanizá-lo.

Será nessa perspectiva de contradição, também posta no fenômeno do trabalho, que, doravante, discutiremos sua ontologia da negação ou, ainda, as categorias que fundamentam o trabalho no capitalismo, assim analisado na teoria marxiana.

1.4 As categorias fundamentais do trabalho em Marx

A partir da análise de Marx (2009) nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, identificamos categorias fundamentais do trabalho (objetivação, exteriorização, estranhamento e alienação), as quais, segundo Lessa (2005), estão presentes em todas as suas formas particulares.

Interessa-nos, neste trabalho, discutir as formas de como se processa a relação homem/processo de trabalho, pelo fato de que serão necessárias à discussão do trabalho na educação, sobretudo, no contexto de intensificação e precarização do trabalho específico da Educação Infantil ofertado pelas creches “parceiras” da prefeitura municipal, por meio de convênios que garantem seu funcionamento.

Nesta seção, discutiremos inicialmente as categorias que, a nosso ver, compõem a complexidade da chamada **alienação** enquanto uma dimensão do que identificamos como **trabalho precarizado**. A análise da objetivação estranhamento/exteriorização far-se-á na relação do trabalhador com o produto do trabalho, em um primeiro momento, e na relação do trabalhador com o ato da produção (processo do trabalho), em um segundo.

Essa discussão ensejará outro debate, tão importante quanto, sobre algumas classificações da categoria trabalho inauguradas por Marx: trabalho abstrato/concreto, trabalho produtivo/improdutivo. Essas classificações estão bastante presentes na literatura acadêmica quando se discute trabalho docente à luz desses referenciais.

1.4.1 Estranhamento: exteriorização na relação do trabalhador com o produto do trabalho

Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, Marx (2005) desvelou o que os aspectos da economia clássica não revelam. Nesta, as relações aparentemente explicadas limitam-se às “circunstâncias exteriores aos processos de produção”. Restringe-se, portanto, a determinar relações como **salário** e **lucro** do capitalista, ou **produção da mercadoria** e relações de **troca**

e **concorrência**, a partir de abstrações ou fórmulas gerais, colocadas como algo dado, já posto, como algo que sempre existiu e que passa a valer como “leis” da economia.

[...] Não concebe (*begreift*) estas leis, isto é, não mostra como têm origem na essência da propriedade privada. A economia nacional não nos dá esclarecimento algum a respeito do fundamento (*Grund*) da divisão entre trabalho e capital, entre capital e terra. Quando ela, por exemplo, determina a relação do salário com o lucro de capital, o que lhe vale como razão última é o interesse do capitalista; ou seja, ela supõe o que deve desenvolver. [...] Até que ponto estas circunstâncias exteriores, aparentemente casuais, são apenas a expressão de um desenvolvimento necessário, sobre isto a economia nacional nada nos ensina. Vimos como inclusive a troca parece a ela um fato meramente acidental [...] (MARX, 2005, p.79).

Nossa compreensão é a de que a endogenia da economia é o que Marx buscou revelar – uma análise do processo de produção e das relações que nele se estabelecem. Buscou compreender não somente como ocorre o movimento do produto ou a troca da mercadoria, mas, principalmente, as conexões desse movimento e as interconexões essenciais entre: propriedade privada, ganância, separação de trabalho, capital e propriedade da terra, troca e concorrência, valor e desvalorização do homem, monopólio e concorrência, dentre outros, de todo esse estranhamento (*Entfremdung*) com o sistema do dinheiro (MARX, 2009, p.80).

Nesse quadro de análise, Marx localiza a figura do **trabalhador** e do **trabalho** (nesse primeiro momento enquanto processo de trabalho ou produção), identificando as consequências deste na vida daquele. Tudo isso ao apontar uma **relação proporcionalmente inversa**, à proporção que quanto mais é valorizado aquilo que o trabalhador produz, mais ele é desvalorizado.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*) (idem, ibdem).

No diagnóstico dessa proporcionalidade inversa, salienta-se que a apropriação do objeto tanto aparece que, quanto mais o trabalhador produz, menos pode possuir e, ainda, fica sob a subserviência do processo de produção do capitalismo. Nesse contexto, Marx destaca:

[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio (MARX, 2009, p.81).

A partir dessa perspectiva, é identificada uma característica fundamental do **trabalho** (agora encarado como objeto), que é justamente a **objetivação** do trabalhador. Isso ocorre por que a concepção de objeto não é mais voltada apenas para o produto do homem, mas para este próprio enquanto produto de sua produção. O trabalhador não é concebido em relação ao objeto que cria, mas como produto objetivado no processo de criação. Nesse sentido, torna-se de fabricante de mercadoria a ela própria ou, como escreve Marx (2005, p. 81): “[...] o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”.

Dada a dialética do processo de produção material, a característica essencial de objetivação do trabalho praticamente redundando em outras que lhe são peculiares, pois surgem no mesmo processo: o **estranhamento** e a **alienação**. São consequências indissociáveis, dado que o trabalhador, ao reconhecer a efetivação de seu trabalho (objetivação), em primeiro lugar, defronta-se com algo estranho que possui autonomia em relação a ele (vida própria para circulação no mundo do capital) e, em segundo lugar, não se reconhece como efetivamente proprietário do objeto. Em suma, produz algo que não lhe é próprio. Sendo assim,

A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (*Entfremdung*), como alienação (*Entäusserung*) (MARX, 2005, p. 81).

A exteriorização (*Entäusserung*) do trabalhador em seu produto não pode ser confundida com “externalização” ou restringir-se à noção de que seu trabalho torna-se um objeto com existência externa. Todavia, além disso, o objeto criado torna-se uma “existência” que existe fora do trabalhador, independente dele e estranha a ele, tornando-se, ainda, “uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha” (MARX, *idem*, *ibidem*).

1.4.2 Estranhamento: exteriorização na relação do trabalhador com o ato da produção (processo do trabalho)

Ao demonstrar que o estranhamento traz desdobramentos para a existência humana, não somente para com o seu produto, mas também para a consciência que o sujeito assume de si mesmo no ato de trabalho, Marx culminará na revelação de que o estranhamento afeta a compreensão do homem enquanto generalidade, ou seja, este estranha-se em relação ao *ser-de-si* no mundo.

Tal fato ocorre, pois a relação do trabalhador com o ato da produção, no interior do trabalho, é a relação do trabalhador com o processo da sua própria atividade. Uma atividade estranha, que não pertence a ele, “a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração”. Justamente, o “estranhamento-de-si (*Selbstentfremdung*), tal qual acima o estranhamento da coisa” (MARX, 2005, p. 83).

O estranhamento, a exteriorização, não se restringe à consequência de levar o homem à noção de que seu trabalho não pertence a si, mas a outro, pois o trabalhador sente como se ele, no processo de trabalho (ato de trabalho), não pertencesse a si mesmo, mas a outro.

Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc, e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal (idem, ibidem).

Vale ressaltar que Marx não dissocia as funções como comer, beber, dentre outros, da nossa condição humana, mas reforça que tais atividades pertencem ao homem. No entanto, quando abstraídas de tal forma dissociadas do restante das atividades humanas (como as de produção), como uma fuga em relação a estas, no contexto de negá-las ou como uma finalidade última para nossa realização, tornam-se, nesse caso, atividades animais.

Nesse sentido, destacamos que o trabalho é que seria o sentido da existência do homem, na medida em que este o produziu – existencialmente, esse mesmo trabalho não dá sentido de existência humana ao sujeito.

Pois primeiramente o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem (MARX, 2005, p.84).

A perda do real sentido de existência, pelo trabalho estranhado, traz outra consequência que afeta o caráter, o ser genérico, como denominou Marx (2009):

O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também - e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa - quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser universal, [e] por isso livre (idem, p.83).

Dessa forma, no trabalho estranhado, o homem estranha-se de si mesmo, de sua própria atividade vital. Provoca o estranhamento do homem para com o próprio gênero humano. O homem passou, no modo de produção capitalista, a compreender sua vida genérica apenas como um meio da vida individual. Sendo assim, o homem, segundo Marx (2005): “primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada” (p. 83).

Um último e não menos importante ponto a se destacar nesta seção é o seguinte: o que ocorreu no modo de produção capitalista foi uma **redução ontológica do trabalho**. A noção de trabalho foi restringida à força-de-trabalho, o que, filosófica e historicamente, não podemos admitir como sinônimos. A força-de-trabalho trouxe a concepção mais direta de trabalho enquanto mercadoria.

Nessa concepção ontológica do trabalho, devemos, portanto, para justificar esta diferenciação entre trabalho e força-de-trabalho (mercadoria), compreender mais dois conceitos que são importantes elementos que se agregam ao conceito de trabalho como mercadoria: **trabalho concreto e abstrato**.

1.4.3 Considerações acerca do trabalho concreto e abstrato

A passagem da sociedade primitiva à sociedade de classes introduziu enormes modificações qualitativas em todos os complexos sociais, a começar pelo trabalho. A teleologia deixou de ser a expressão imediata das necessidades de quem trabalha para expressar as necessidades da reprodução da sociedade de classes; e, nestas, as necessidades predominantes (mas jamais as únicas) são aquelas da reprodução material das classes dominantes. O valor de uso passa agora a conviver com o valor de troca. Ao longo dos séculos, a mercadoria (com a exceção das sociedades marcadas pelo modo de produção asiático) vai-se generalizando até se transformar, com o capitalismo, na “forma elementar” da vida social¹³ (MARX, 1983).

Nesse longo processo de desenvolvimento, rico em avanços e recuos, a humanidade evolui do trabalho escravo para o feudal e, deste, para o trabalho abstrato¹⁴ no capitalismo. Interessa-nos aqui que o trabalho abstrato é uma forma particular do trabalho desse sistema.

¹³ Vol. I/1, p. 45.

¹⁴ Segundo Lessa (2005), “O antípoda do trabalho abstrato não é o trabalho concreto, mas sim o trabalho emancipado. O trabalho concreto é o contrário do trabalho em geral, ou seja, é o ato de trabalho (quer cumpra a função de produtor de mais-valia ou não) com suas peculiaridades singularizantes. O trabalho do marceneiro ao fazer uma mobília é trabalho concreto, seja ele ou não assalariado por um capitalista, parte de um feudo medieval etc [...]”.

O trabalho concreto é concebido essencialmente, na teoria marxiana, como mediação entre homem e natureza, logo, fundamental à própria subsistência do homem. O trabalho abstrato é criação histórico-social, cuja centralidade advém com a sociedade civil-burguesa e com ela se vai (ANTUNES, 2003). Diferente das outras formas de trabalho que o antecederam, o trabalho abstrato é uma forma de exploração do homem pelo homem, que inclui toda uma longa gama de atividades que são assalariadas, mas que não operam o intercâmbio orgânico com a natureza. O fundamento dessa particularidade específica do trabalho abstrato está na forma de riqueza particular à sociedade burguesa: **o capital** (MARX, 1983).

Por que no capital? Substancialmente diferente das formas anteriores de produção material e de acumulação de riqueza social, o capital é uma relação social que se reproduz não exclusivamente pela transformação da natureza, mas, sim, pela produção e exploração do homem pelo homem e pela produção e reprodução da **mais-valia**.

Nesse sentido, praticamente, todas as atividades humanas tendem a se converter em fontes de mais-valia, sobretudo, em função da ampliação, da extensão das relações mercantis *a quase todos* os complexos sociais. Por isso, enquanto produtoras ou realizadoras de mais-valia, uma enorme quantidade de atividades que não transformam a natureza são incorporadas ao trabalho abstrato.

Destaca-se a diferença fundamental entre trabalho abstrato e concreto, pois, enquanto particularização do trabalho, o trabalho abstrato possui identidades e distinções para com o trabalho em sua universalidade. A identidade está no fato de que o fundamental da transformação da natureza sob o capital faz-se sob a forma da relação assalariada, produtora de mais-valia. **A distinção está em que a produção da mais-valia pode ocorrer também em atividades assalariadas que não operam qualquer relação direta com modificação da natureza.**

A relação de exploração homem/homem sempre ocorreu nas sociedades, mas no capitalismo ganha uma organização peculiar. Tal como ocorria com o soldado assalariado do exército romano, que vivia da riqueza produzida pelos escravos, ou com o capataz do senhor feudal, que vivia da exploração do servo, também no capitalismo há assalariados que vivem do “conteúdo material da riqueza” produzido pelos operários. Tal como ocorria nos modos de produção precedentes, também no capitalismo é na transformação da natureza (no trabalho) que temos a produção do conteúdo material da riqueza, que é o fundamento de toda e qualquer reprodução social. O fato de o capital ser uma relação social que pode reproduzir-se

também pela exploração de outras atividades, que não o trabalho, não altera sequer em um átomo da situação ontológica. Esta situação, que tem na transformação da natureza o momento fundante de toda sociabilidade, pois é nele que se produz o “conteúdo material da riqueza social, qualquer que seja a forma social desta” (MARX, 1983).

O trabalho exige, daquele que o executa, que dispenda algo sobre aquilo que produz. Esse algo é a força que emprega durante a fabricação de qualquer produto. É a força que todo trabalhador emprega no momento do trabalho que o caracteriza como geral e abstrato. A **força de trabalho**¹⁵ é empregada de diferentes maneiras e, por isso, o trabalho é também concreto e específico.

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob a forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz **valores-de-uso** (MARX, 1968, p. 54).

Por essa lógica, o trabalho de um engenheiro iguala-se ao trabalho de um operário enquanto trabalho geral e abstrato, pois existe um dispêndio de força humana de trabalho de ambos que transforma algo, dele resultando um produto que possui um valor. Por outro lado, esses trabalhos diferem-se na sua qualidade de trabalho concreto, pois cada trabalho produz valores de uso diferentes, que apresentam utilidades específicas.

O valor da mercadoria colocado por Marx (1968), bem como o trabalho abstrato, não podem ser apreendidos por meio de alguma análise das propriedades materiais, físicas ou químicas da mercadoria. Não podem ser apreendidos por esse meio, pelo simples fato de não estarem ligados a tais elementos. Essas categorias – valor da mercadoria e trabalho abstrato – são frutos das relações sociais de produção e, nestas, encontram sua gênese e explicação.

O caminho trilhado por Marx (1968) para chegar à categoria de trabalho geral e abstrato, no contexto das relações capitalistas de produção, é prescindir do valor de uso da mercadoria, ou seja, de sua utilidade, de suas características físicas e concretas, só restando a ela a propriedade de ser produto de um trabalho humano. Esse “algo”, essa “substância” que permanece inerente à mercadoria quando dela se retiram suas características físicas e sua utilidade, é o trabalho humano abstrato.

¹⁵ Nos escritos marxianos (MARX, 1983, 2006), existe uma distinção entre **força de trabalho** e trabalho. Ela é a capacidade de realizar trabalho útil no sentido de agregar valor à mercadoria.

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados, desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (MARX, 2005, p. 44-45).

Nesse ponto, não mais se distinguem os trabalhos do operário e do engenheiro, estando ambos reduzidos a uma forma comum, abstrata. É essa forma abstrata do trabalho, a que todos os trabalhos reduzem-se, que confere valor à mercadoria.

Conforme mais uma vez mostramos como se dá essa **redução ontológica do trabalho**, própria do modo de produção capitalista, no sentido de transformá-lo em mercadoria, acrescentaremos a ele outro predicado, o de que o **trabalho é precarizado**. Trata-se não somente de reconhecer a concepção e a forma precária que o modo de produção capitalista subsume toda potencialidade humana; trata-se de reconhecer também que, da mesma forma que o trabalho humaniza o homem em sua potencialidade e o desumaniza no capitalismo, este sistema somente permite o trabalho em uma dimensão restrita ao seu sistema “sociometabólico”¹⁶. Sendo assim, ele precariza o trabalho e, ao mesmo tempo, precariza o homem; portanto, há uma **redução ontológica do próprio homem**.

Nesse contexto, identificamos que o trabalho, nos modos de produção capitalista, **alterou sua estruturação produtiva, mas mantém seus elementos essenciais**, como os analisados acima (objetivação, estranhamento, alienação e precarização). Consequentemente, o trabalho da Educação, dada a manutenção do modo de produção capitalista, carrega essa dimensão de precarização, sobretudo no caso da oferta e condições de trabalho da Educação Infantil, objeto de nosso estudo.

Antes de nos atermos à forma como essa precarização afeta a educação e, especificamente, a Educação Infantil, consideramos importante traçar um panorama histórico que nos ajude a justificar a tese supracitada de que: historicamente, embora possam ter mudado as formas na estruturação do modo de produção capitalista, os elementos essenciais que caracterizam o trabalho precarizado permanecem.

1.4.4 Reflexões sobre o trabalho produtivo e improdutivo

A discussão das categorias **trabalho produtivo** e **trabalho improdutivo** também não é permeada por consenso na literatura marxista, mesmo considerando o fato de que o próprio

¹⁶ Conceito empregado por Meszáros (2002), na obra *Para além do Capital*.

Marx (1974) em *O Capital* (livro 4, volume 1) dedicou considerável parte de sua obra para desenvolver tais definições.

Laibman (1984) fornece-nos uma visão ampliada e ao mesmo tempo verticalizada do problema contraído na tentativa de distinção dessas formas de trabalho. O autor construiu um quadro de referência entre as numerosas definições de trabalho improdutivo. De início, dispensa quatro definições de trabalho improdutivo, não obstante as mesmas possuam alguma relevância teórica; são elas: a definição baseada na utilidade subjetiva, a global, a sraffiana e a materialista.

A primeira, baseada na utilidade, com referência na economia neoclássica, considera como produtivo todo trabalho que produz algo que possua utilidade (valores de uso) e como improdutivo todo trabalho que não o faça. Segundo Laibman (*idem*), essa definição elimina completamente o problema e, portanto, não interessa na tentativa de definição.

Esse papel de eliminação sumária do problema também é feito pela segunda definição, a global, atribuída a Stephen Hymer, segundo Laibman (*idem*). O autor afirmou que "na sociedade capitalista todo trabalho é simultaneamente produtivo e improdutivo". Este, portanto, seria o trabalho que reproduz as relações sociais capitalistas, especialmente aquelas de subordinação e controle sobre a classe operária, em oposição ao trabalho que produz mercadorias. A definição global é sustentada na formulação de Marx (1974) de que "o trabalhador produz não apenas mercadorias, mas também capital", ou seja, à medida que o trabalhador produz e reproduz as condições materiais de vida, ele também reproduz as relações sociais antagônicas da sociedade capitalista.

A terceira definição, está baseada no modelo desenvolvido por Piero Sraffa¹⁷ (1960, cap. 3) apud Laibman (1984), que propõe uma distinção entre mercadorias básicas e não básicas. A diferença é que as condições de produção daquelas não afetam a estrutura de preços das mercadorias básicas ou a taxa de lucro; por outro lado, as condições de produção das mercadorias básicas afetam todos os preços, inclusive os das mercadorias não básicas, e a taxa de lucro. Segundo Laibman (*idem*), essa terceira definição é descartada por ele, pois aproxima-se muito da primeira discutida acima, uma vez que se sustenta nos tipos de valores de uso produzidos, além de, segundo o autor, a visão sraffiana ter pouco em comum com as definições de Marx e intérpretes subsequentes.

¹⁷ Segundo Laibman, Sraffa não deu indicações de que sua distinção entre mercadorias básicas/não básicas deva ser interpretada como uma forma moderna da distinção trabalho produtivo/improdutivo. Alguns de seus seguidores propuseram esta sugestão, por exemplo, Bullock (1973).

A quarta definição refere-se ao materialismo de Adam Smith, que considera como trabalho produtivo aquele que produz mercadorias físicas, tangíveis, em oposição ao trabalho que produz serviços. Portanto, trabalhadores que produzem bens, gerando diretamente lucro, e, conseqüentemente, aumentam o capital, são produtivos. O trabalho como aquele dos empregados domésticos, fornecedores autônomos de mercadorias especiais, dentre outros, que subtrai do fundo a partir do qual a acumulação realiza-se, será improdutivo.

Laibman (1984) destaca, entretanto, que o trabalho que se localiza fora da esfera capitalista direta pode ser distinguido objetivamente do trabalho que se coloca sob o controle do capital. Nesse sentido, “uma definição de trabalho improdutivo baseada nesta distinção será conseqüentemente operacional” (ibidem, p. 6).

Em todos os sentidos que possam expressar esta última visão sobre trabalho improdutivo, todos devem contemplar a assertiva de que trabalho improdutivo seria aquele que não produz mais-valia. Nesse sentido, Marx (2005) já o formulou, em *O Capital*, ao definir seu oposto, ou seja, trabalho produtivo como trabalho assalariado que, trocado contra a parte variável do capital, reproduz não apenas esta parte do capital, mas, além disso, produz mais-valia para o capitalista.

Sem pretensões de aprofundamento, como recente leitor de Marx, percebemos que ele inclina-se no sentido da definição materialista, no volume II de *O Capital*, apesar de suas críticas a Smith em *Teorias da mais-valia* (Parte I). Sua citação mais ilustrativa, a nosso ver, seria do marinho, uma pessoa que vende sua força de trabalho, cujo “trabalho não cria nem produtos nem valores” (Marx, 1967, p. 149-150). No entanto, em uma análise hermenêutica, tomando por base a totalidade das obras, e contextualizando cada uma das partes em que ele menciona as definições nas devidas discussões, não podemos deixar de perceber que, para Marx, o trabalhador alocado em vendas não pode ser considerado improdutivo apenas com base no fato de que ele não altera a forma física das mercadorias. Se assim fosse, teriam que ser incluídos como improdutivos todos os trabalhadores tais como artistas, **professores em escolas privadas**, dentre outros, cujo trabalho possui a mesma característica.

Nessa linha, temos momentos na obra do próprio Marx, sobretudo em *O Capital* (livro 4, I, *Teorias da mais-valia*), em que ele é contundente e bastante direto quando se refere ao trabalho de cantores de ópera, palhaços, dentre outros, como produtivo, se ele for empregado por capitalistas e resultar em mais-valia. Um trecho que bem ilustra tal afirmação encontra-se em um de seus manuscritos, *Grundrisse*, citado por Laibman (1984): “a realização de um

serviço não pode ser classificada na categoria de trabalho produtivo. Da prostituta ao Papa, existe uma imensa massa de tal populacho".

Expusemos o debate acima, sobre a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, por três motivos:

- a) ainda existem estudos, sobre trabalho docente, cujos referenciais anotam essa diferenciação e, algumas vezes, sejam fundamentados naquelas referências ou por ausência de fundamentação, insistem em atribuir as expressões trabalho produtivo ou improdutivo ao trabalho docente, ora uma com a outra, ora uma em detrimento da outra;
- b) a discussão da existência ou não de um trabalho improdutivo, dialeticamente, reforça a existência do trabalho produtivo, o que nos interessa na medida em que o fato certo e indiscutível é que produz, direta ou indiretamente, mais-valia e contribui com o círculo do capital;
- c) seria talvez uma arbitrariedade epistemológica, no contexto de nossa pesquisa, não afirmarmos a referida discussão ou apenas a apontarmos como “improdutiva” do ponto de vista do nosso texto (mesmo concluindo tal como tal), sem sequer apresentarmos os argumentos.

Sustentamos que o resgate da discussão da dicotomia trabalho produtivo/improdutivo, em seu devido contexto histórico de debate, é mais pertinente, do ponto de vista sociológico e filosófico do que a utilização dessas terminologias de formas distintas.

Reforçando isso, Laibman (1984) alerta-nos ainda que o conceito de trabalho improdutivo, por exemplo para determinação das classes e estratos sociais, só provocou grandes confusões.

Pode-se recordar apenas a tormentosa e prolongada discussão sobre se os professores seriam "produtivos" ou não. A maioria das exposições sobre o assunto começa por assegurar a sua anuência de que a categoria "improdutivo" não significa "ausência de utilidade social"; que, além do mais, a distinção não implica a premissa de que se possa, ou se deva, utilizá-la para separar os trabalhadores em diferentes classes de "organizabilidade", ou ainda sugerir que existiriam bases para organizações distintas ou para a identificação de contradições secundárias e não antagonistas, etc (LAIBMAM, 1984, p. 18).

Ressaltamos ainda que, considerando as definições de trabalho produtivo/improdutivo, sobre as quais Marx dispõe centenas de páginas em suas obras, o fato é que já apresentamos,

neste primeiro capítulo, o conceito de força produtiva como capacidade de realizar trabalho que agrega valor à mercadoria. Capacidade esta que é vendida aos empresários dentro do modo de produção capitalista. Nesse contexto, a força de trabalho constitui-se também como trabalho sinônimo de mercadoria, daí por si só o trabalho já apresenta uma dicotomia, ou melhor, uma contradição que nos instiga por sua pertinência dentro deste debate. Essa força de trabalho, ao mesmo tempo em que se tornou mercadoria, é a única cujo setor da produção apresenta condição de não ser apropriada pelo capitalista ou que foge ao controle dele.

Na medida em que as forças produtivas se desenvolvem, a própria produção da força de trabalho passa a demandar maiores recursos sociais, inclusive insumos de trabalho, e constitui uma contradição central do capitalismo, ou, na verdade, uma manifestação da contradição subjacente entre forças produtivas socializadas e a apropriação capitalista, que se reflete na incapacidade do capital em administrar o setor produtor de força de trabalho (LAIBMAN, 1984, p. 20).

No contexto de nossa pesquisa, muito mais do que a utilização daquelas terminologias, os frutos da discussão sobre trabalho produtivo/improdutivo comporão nossos referenciais de análise ao caracterizarmos **o trabalho na Educação Infantil** nas instituições privadas, em parceria com o Estado, na cidade de Uberlândia-MG.

Já anunciamos, no entanto, que, concordando com Laibman, dispensaremos a dualidade trabalho produtivo/improdutivo – discussão esta importante para situar a problemática da exploração movida pela lógica predatória do capital, que ocorre, inclusive, no âmbito do chamado trabalho improdutivo. Nesse sentido, **utilizaremos, para nos referirmos ao processo de trabalho na educação, simplesmente a expressão “trabalho docente” ou “trabalho do educador infantil”, quando não qualificado por “trabalho precarizado”.**

Considera-se que o educador infantil (trabalhador da educação) é um trabalhador como outro, embora não realize um trabalho qualquer, apesar de a sociedade demonstrar o contrário, no contexto atual de sua desvalorização profissional. Nas pesquisas de Hypólito (2003), quando aborda temas como profissão docente, ele destaca o professor como um sujeito que realiza determinado tipo de trabalho que, mesmo não podendo ser considerado capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de organização, racionalização e exploração. Com relação a esta última, compreendemos que, mesmo no caso de um professor do serviço público, este atua no âmbito de um Estado capitalista que, com efeito, segue a mesma **lógica exploratória** percebida no processo do chamado “trabalho produtivo”, embora, como vimos, não o é em *strictu sensu* em uma abordagem conceitual marxiana.

Nesse mesmo condicionante social, situamos o educador infantil, na perspectiva de construir a valorização dessa categoria profissional. Justamente, pelo fato de que as diferenças historicamente criadas para distinguir as identidades professor x educador infantil foram determinadas em decorrência do aprofundamento da divisão social do trabalho como efeito dos processos de reestruturação do mundo do trabalho capitalista.

Essa separação não foi mérito de uma categoria em detrimento da outra, visto que não veio carregada de valorização profissional para nenhuma delas. Pelo contrário, veio no bojo de transformações sociais que imprimiram, no contexto da educação, processos de precarização da oferta e do trabalho docente, como veremos no caso da Educação Infantil.

Essa é uma divisão que o próprio trabalho pedagógico na escola demanda unificar para realizá-lo. Observamos, dessa forma, que o princípio da cooperação, que é o fundamento primitivo do trabalho, traduz a coesão política necessária dos trabalhadores da educação na superação da precarização do seu trabalho, ponto este que lhes é comum e que, portanto, deve unificá-los.

1.5 A educação no contexto do mundo do trabalho capitalista do século XX

As mudanças ocorridas na dimensão do trabalho na Educação Infantil também estão conectadas com as mudanças macrossociais do que chamamos, a partir de nossos referenciais marxistas, de mundo do trabalho. No contexto da produção teórica, teses postas nas recentes discussões pautam a crise da sociedade do trabalho.

Alguns intelectuais¹⁸ persistem em defender a tese da perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, postura esta que é fortemente questionada e refutada por Gaudêncio Frigotto (1996) e Ricardo Antunes (1995). Essas discussões partem do processo de fragmentação e complexificação da classe trabalhadora, em que o trabalho clássico assalariado e o setor produtivo vêm se mesclando com o subemprego e o trabalho precário, informal, temporário e do setor de bens e serviços, além de novas bases técnicas e tecnológicas de trabalho, tendo como resultado o arraigamento do desemprego estrutural.

Na perspectiva teórica da suposta crise do trabalho, encontram-se pelo menos dois grupos de intelectuais expressivos. Um grupo, representado por autores tais como André Gorz (1982), Claus Offe (1989) e Jürgen Habermas (1984, 1987), que fazem referência à perda da centralidade do trabalho concreto como categoria sociológica central de análise, ou seja,

¹⁸ A maioria deles identificados como críticos da sociedade contemporânea, provenientes da tradição marxista, social-democrata, ou da escola de Frankfurt.

seguindo a conceituação marxiana daquele trabalho proveniente da força humana para determinado fim que produz valores de uso (MARX, 1985).

Um segundo grupo, orientado por autores como Adam Schaff (1990), que perfila análises direcionadas por uma pretensa revolução tecnológica da informática no atual estágio societário, ou ainda Robert Kurz (1992)¹⁹, que utiliza o argumento do fim do socialismo real e de que este último era a mais clara expressão da ética capitalista. Estes últimos apontam em suas considerações a crise do trabalho abstrato, ou seja, daquele trabalho que perde seu caráter qualitativo para ser socialmente determinado, tornando-se mercadoria e transformando-se em valor de troca, expropriado pelo capitalista em sua forma da mais-valia.

A tese da perda da centralidade do trabalho enquanto categoria de análise traz em si uma crítica ao referencial marxista, pondo em questionamento a possibilidade de organização dos trabalhadores a partir de um corte de classe, na intenção da revolução socialista para a superação do capitalismo. Contudo, ao insistir na ideia de que a sociedade contemporânea merece ser estudada por outro viés que não o das relações no mundo do trabalho ou, ainda, que a textura social que vive do trabalho estaria desaparecendo, não se promove a leitura concreta das relações humanas e não se fornece, também, instrumentais teórico-metodológicos para a superação do *status quo*.

Como vimos, Marx ressaltava que, no processo do trabalho, os homens são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações a eles correspondentes, até chegar às suas mais amplas formações (MARX, 2005, p. 51).

Nesta próxima seção, coerente com a matriz epistemológica aqui adotada, que enxerga na luta de classes o motor da história, discutiremos como o trabalho como categoria central para análises das relações humanas, promove em suas metamorfoses sistemáticas, determinados reordenamentos pelos quais a sociedade contemporânea vem passando.

Sobretudo no Brasil no que se refere ao trabalho na Educação Infantil, não podemos deixar de destacar, mesmo que de forma panorâmica, o contexto do neoliberalismo, com sua pretensa implementação de políticas, conceitos e significados para a Educação.

1.5.1 Neoliberalismo no Brasil e o novo conceito de “Publicização”

¹⁹ Não foi objeto deste texto aprofundar tais análises, mas apenas chamar atenção para a formulação comum entre eles, que se encerra na perda da centralidade do trabalho. Cada um dos autores acima relacionados possui uma formulação própria, não existindo, neste sentido, uma teorização unânime no que diz respeito a uma análise sociológica contemporânea, ou ainda futurista. Para maior aprofundamento em relação a essas diferenças teóricas, consultar Antunes (1995) e Frigotto (1996).

A partir dos anos 1990, no Brasil, vivenciamos a ampla consolidação e materialização do projeto neoliberal com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 1995 a 2002, muito embora tal projeção política já era feita desde o Governo de Fernando Collor de Mello. Para Soares (1996) e Saviani (1997), as políticas adotadas principalmente pelos governos dos presidentes Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso procuraram ajustar o País à **economia de mercado** globalizado, sob o argumento de que era preciso dar ênfase à produtividade e ao declínio do Estado de bem-estar social, uma vez que esse modelo social encontrava-se esgotado.

Esse período histórico foi marcado, dentre outras questões, pelo período denso de privatizações nos diversos setores da sociedade brasileira. As privatizações ocorreram com instituições estatais – grupos de investimentos, multinacionais, organizações estratégicas, dentre outros – que foram vendidos para a esfera privada, quase sempre através de leilões públicos. O discurso utilizado para justificar tal fim, do ponto de vista social, foi o de que as ditas “empresas públicas” não estavam mais proporcionando os “lucros exigidos” para se enfrentar um mercado competitivo, além do fato de algumas apresentarem graves crises financeiras. No entanto, por trás de uma justificativa social, estava um forte projeto político ancorado no neoliberalismo, que já atravessava os países da América Latina²⁰ nessa época.

Os processos de privatizações foram amplamente inseridos nas gestões dos governos Ford, Carter e Reagan, nos EUA, e pelo governo Thatcher, na Inglaterra. O restante da economia mundial, sobretudo os países periféricos, sofreu as influências marcantes dessas formas de governo, que afastavam do âmbito do grande Estado parte dos encargos e responsabilidades públicos, transmitindo-os para a esfera privada. Na América Latina, esse processo alcançou o ápice no governo de Augusto Pinochet, no Chile, em 1973.

Durante a gestão FHC, diversas empresas públicas, como Telesp, Companhia Vale do Rio Doce, Banespa, dentre outras, foram vendidas para o setor privado. Os mecanismos de privatização neoliberais, revestidos de uma roupagem moderna, na verdade são herdeiros das teorias econômicas de Adam Smith. As visões sociológicas em torno do fenômeno da privatização, geralmente, colocam em oposição os liberais que defendem a privatização como algo essencialmente econômico, e outros teóricos, como Antunes (2003), Leher (2000), Anderson (1995), dentre outros, que veem esse processo como um evento inerentemente

²⁰ As privatizações instalaram-se definitivamente na América Latina nos anos 90, estimuladas pela ação do Banco Mundial e do FMI – Fundo Monetário Internacional –, que seguiram a orientação direta do Consenso de Washington, com a justificativa de que elas incrementariam o crescimento econômico desses países.

político, colocando a serviço da hegemonia desse projeto os pretextos e justificativas economicistas e até de caráter administrativo.

A implementação dessa política, além de contar com o apoio das burguesias nacional e internacional, contribuiu com a privatização de diversos setores da economia, dentre eles, o educacional. Tudo em nome da necessidade de assumir uma visão de planejamento social que buscava tornar eficaz a ação do governo a partir da otimização dos recursos disponíveis.

Alguns importantes fatos históricos que pretenderam ressignificar o conceito de Publicização em nosso país alteraram por completo **a relação Público/Privado** no Brasil. No governo FHC, surge uma Reforma Institucional que possibilitou a criação do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), com o então Ministro Bresser Pereira. O que tivemos na prática foi uma verdadeira institucionalização dessa nova concepção de Publicização, que possibilitou um hibridismo público/privado.

Em sua gestão, e no contexto desse ministério estratégico do governo neoliberal de FHC, Bresser Pereira propôs e efetivou, por exemplo, núcleos estratégicos de Estado, como as universidades públicas. As IFES são núcleos estratégicos pois significam que devem permanecer no controle Estatal, no entanto, diversos setores ligados às universidades, que permitem seu funcionamento mas que não foram considerados “estratégicos”, podem ser terceirizados como, por exemplo, limpeza, vigilância, dentre outros.

Nessa conjuntura, o Governo Federal definiu que as universidades públicas, notadamente as federais, deveriam ser reformuladas sob uma nova concepção jurídica para que seu financiamento não dependesse inteiramente dos recursos públicos e pudesse, assim, adaptar-se ao contexto da economia de mercado no mundo globalizado, de acordo com as recomendações do Banco Mundial.

Vários documentos e ações governamentais dos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, com exceção do governo Itamar Franco, assim como as manifestações de alguns representantes do Banco Mundial confirmaram a implementação desse tipo de política para o ensino superior no País, de acordo com quatro grandes objetivos: a) formar elites que pensam; b) formar profissionais liberais; c) formar técnicos que executam; e d) formar pessoas polivalentes, não voltadas para uma única profissão (PINO, 1999).

Evidentemente, as reformas educacionais a partir dessa década sofreram influências dessa contundente Reforma de Estado para atender a ajustes neoliberais. Concordando com Debrey (2003), a reforma da educação “coaduna-se” com a política de conteúdo neoliberal, na medida em que se fundamenta no Estado mínimo, na abertura econômica, financeira, na auto-

regulação do mercado e quando permite maior envergadura de atuação para os setores privados e para a esfera pública não-estatal.

Essas reformas e políticas no período histórico acima referenciado ensejaram dinâmicas de conformação no campo da educação escolar aos paradigmas e referências neoliberais que, neste setor, tiveram como grande expressão uma nova acepção político-jurídica denominada Terceiro Setor. Esta acepção, já denunciada por Silva (2002; 2008), intensifica a lógica do “quase-mercado” e traz à tona o processo de hibridização para o fornecimento, financiamento e gestão das funções sociais próprias do Estado. Gravemente, tal processo, sob o pretexto ideológico de produzir melhorias na oferta, submete direitos sociais historicamente conquistados e esculpidos em nossa Constituição Federal (1988) a essa lógica estrita de mercado, embora com a roupagem de um não-mercado ou “quase-mercado,” sustentado pelo conceito de Terceiro Setor.

Montaño (2003) já demonstrou em suas pesquisas as confusões e controvérsias que o conceito “Terceiro Setor” trouxe consigo ao pretender redesenhar a sociedade da seguinte forma:

- Primeiro Setor: o Estado, como já conhecemos tradicionalmente no âmbito do Legislativo, Judiciário e Executivo;
- Segundo Setor: o mercado, a dimensão pretensamente neutra, movido pelas regras da oferta e demanda nas dinâmicas próprias da iniciativa privada (mas que, cada vez mais, mediante subterfúgios político-jurídicos, interfere e ocupa-se do primeiro);
- Terceiro Setor: a sociedade civil.

Os três pontos acima expressam uma abordagem propositalmente reducionista, setorialista e a-política no que compete a uma pretensiosa nova divisão do tecido social. Como se fosse possível conceber cada um desses “setores” isolados e autônomos, com dinâmicas específicas, que lhe são próprias e que não dependem de outras para essencialmente constituírem-se. Segundo Silva (2008), essa abordagem “desistoriciza a realidade social como se o ‘político’ pertencesse à esfera estatal, o ‘econômico’ ao âmbito do mercado e o ‘social’ remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista”.

Ainda nessa discussão de crítica à concepção posta na terminologia Terceiro Setor, Montaño (2003) destaca que

A descentralização administrativa e a privatização e a transferência para o “terceiro setor” das respostas às sequelas da “questão social” (mal

denominada pelo ex-ministro Bresser Pereira de “publicização”) repercutem negativamente no aumento tendencial do nível de desemprego profissional, na precarização das condições de trabalho, nas condições de emprego. [...] procede-se tanto a uma precarização do atendimento estatal às demandas sociais, como a uma auto-responsabilização pelas respostas às próprias necessidades localizadas, [...] tendências nefastas tanto para os direitos dos usuários quanto para os implementadores das políticas sociais públicas - assistentes sociais, professores, enfermeiros, médicos, entre outros profissionais. O conhecimento crítico deste processo e seu enfrentamento é o único caminho a seguir (MONTAÑO, 2003, p. 255).

Devemos enfatizar aqui, para nosso interesse nesta pesquisa, que a síntese feita nesta última seção deste capítulo proporcionou reflexões sobre a arquitetura das bases sedimentadas para a implantação do modelo neoliberal e posteriores alcances na educação e em todas as esferas da vida social. Desprezar essa realidade destacada por Montaña (2003) é desconsiderar as repercussões dessa lógica privatista para a Educação e para a Educação Infantil em particular, implícita na ideia do Terceiro Setor, significa cair no mesmo reducionismo político, sociológico e ideológico que o referido conceito encerra.

Segundo aquele autor, quando ocorre essa “transferência de responsabilidade” do fornecimento de alguns serviços que legitimamente competem ao Estado, o cidadão é privado de algo que possui como direito e passa a recebê-lo como uma concessão oferecida por filantropos em atos de altruísmo. Nesse sentido, reconhecemos que a concepção posta nesta dinâmica do Terceiro Setor, traz consigo outras ressignificações nocivas à sociedade: o “direito” – à educação, saúde, infraestrutura, dentre outros – é relativizado na concepção de “favor, filantropia e/ou ação altruísta” promovido como um serviço prestado pelas referidas “entidades” que, afinal, são sem fins lucrativos.

A educação, que aqui nos interessa como tema de estudo, é entendida como mercadoria, embora não se apresente com esse nome, posto que não é colocada no campo do referido “segundo setor”, mas de um “terceiro”. Esse último, que na verdade representa um ganho político de espaço de atuação das empresas de mercado, visto que o serviço no setor educacional fica subordinado à gestão privada (da lógica de mercado) baseado nos seus princípios político-administrativos da racionalidade instrumental, da lógica da eficiência e do rendimento. Neste caso, como Montaña (2003) já sinalizou, esse processo resulta em **perdas progressivas de direitos**, e, no caso da Educação Infantil no município em tela, vimos isto no

tocante à **desvalorização profissional dos trabalhadores da educação**²¹ das creches geridas por instituições privadas, em tese oferecendo um direito público.

A partir desses apontamentos, buscaremos elucidar a influência e interferência desses processos nas novas manifestações assumidas pela oferta da Educação Infantil em Uberlândia-MG, a partir de representantes sociais desse pretense “Terceiro Setor” no qual situamos as instituições não estatais – ONGs, empresas e/ou entidades filantrópicas – que ocuparam a esfera social de fornecimento da educação naquela etapa de ensino no referido município, assim como ocorre em outros.

²¹ Pela lógica de mercado, que orienta a gestão dessas instituições, o educador infantil é visto como mais um trabalhador, neste caso, sem plano de carreira ou qualquer outro direito conquistado na educação. Ele é registrado como celetista e, em muitos casos, recebendo o mínimo possível legalmente (salário mínimo), em descompasso extremo com outros trabalhadores da prefeitura que exercem a mesma função, possuem plano de carreira, com uma carga horária menor e uma remuneração maior. Essa discussão será retomada no capítulo 3 desta dissertação.

CAPITULO II

AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO QUE ORIENTAM O TRABALHO DOCENTE E A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL PÓS LDB-1996

2.1 Contextualização do debate das políticas educacionais para a Educação Infantil

A partir do final do século XIX, as mudanças econômicas e sociais ocorridas, com o advento da sociedade industrial, acompanhadas do deslocamento de grandes contingentes humanos para habitar e trabalhar nos meios urbanos e com a inserção progressiva da mulher no mercado de trabalho, a família consolida-se como geradora de mão-de-obra no mundo do trabalho, o qual analisamos no capítulo anterior. Dessa forma, ocorre, dentre outros, a redefinição dos papéis da família e da mulher.

Surge, também, nesse quadro social, a demanda de atribuir ao Estado uma boa parcela de responsabilidade na formação educacional das crianças, dentre elas as de 0 a 6 anos, a partir das reivindicações dos movimentos sociais espalhados pelo mundo (BUJES, 2001). Durante muito tempo, a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade foi considerada uma responsabilidade exclusiva da família e do grupo social ao qual pertenciam. Nesse contexto, a criança aprendia cotidianamente os saberes morais e instrumentais necessários à sua sobrevivência material para enfrentar, com isso, as exigências da vida adulta. Confirmando essa afirmação, Bujes (2001, p. 13) ressalta que.

[...] Por um bom período da história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade das quais estes faziam parte. Isso nos permite dizer que a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma.

Didonet (2002) considera que o século XX foi um período marcado pela implementação dos direitos, devido à proclamação destes referentes a mulheres, jovens e crianças, assim como de outros grupos específicos. Vários desses direitos foram universalizados por meio da construção e divulgação de documentos como a Declaração de Genebra, de 1924; a Declaração dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1959; e a convenção dos Direitos da Criança, também da ONU, firmada em 1989.

Além de ser incorporada a concepção de criança como sujeito capaz e agente de seu desenvolvimento, também foi atribuído à sociedade o papel de não atender a criança apenas no tocante aos cuidados de que ela necessita, mas também pelo dever de respeitá-la e considerá-la como sujeito de direitos.

Além das lutas populares pelos direitos humanos, a participação da classe trabalhadora brasileira também foi determinante para conquistar o reconhecimento jurídico-institucional da valorização da educação pública no que diz respeito à sua gratuidade, qualidade, universalidade e oferta em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o ensino superior.

Com o advento da abertura política, mediante a participação da sociedade civil, os ideais da redemocratização e cidadania contribuíram para a conquista de vários direitos sociais, políticos e civis, os quais foram incorporados pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Especialmente, direitos ligados às esferas da saúde, da educação e da assistência social, a partir dos quais começaram a ser construídos e viabilizados, em caráter oficial e com pretensão de universalização, conjuntos de concepções, diretrizes, políticas e reformas educacionais destinadas a viabilizar, na prática, tais direitos.

Durante os anos 1970, em função da intensificação da urbanização, houve aumento do ingresso da mulher no mercado de trabalho e a pressão dos movimentos sociais pela expansão das creches e pré-escolas brasileiras. Nesse cenário, destaca-se a crescente necessidade de ampliação do atendimento às crianças pequenas, contudo, a oferta para atender a demanda crescente da Educação Infantil no contexto das décadas de 1970 e 1980 apresentava-se de baixa qualidade. Nessa lógica, visando à diminuição de gastos, estimulava-se o trabalho voluntário, tal como preconizavam as propostas no contexto da Unesco e da Unicef (ALVARENGA, 2009).

No final da década de 1980; o MEC por meio da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) e com a colaboração de diversos segmentos sociais (universidades, partidos políticos, movimentos sociais, dentre outros), elaborou uma nova proposta de política para a Educação Infantil. Conforme afirma Alvarenga (2009), tal proposta afastava-se do modelo “não formal”, defendido e incentivado pelas agências internacionais. Contudo, a execução da proposta foi interrompida no início dos anos 1990, com o governo Fernando Henrique Cardoso, cujas políticas educacionais estavam ligadas diretamente aos interesses do Banco Mundial.

Somente a partir da promulgação da CF/1988 foi reformulado, no plano formal, o marco ético-jurídico que garantiu, pelo menos em lei, uma série de avanços relacionados com os direitos da criança de 0 a 6 anos. Em nossa Carta Magna, pela primeira vez na história do Brasil, institucionaliza-se legalmente **o direito da criança à educação infantil**, mediante, dentre outros, o art. 208, IV, que define expressamente o dever do Estado com a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Podemos observar, também, com a Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996, a ampliação da responsabilidade dos Municípios para com a educação das crianças pequenas: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (§ 2º, art. 211, EC/1996).

Com a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), essa responsabilidade municipal fica ainda mais definida, pois, de um atendimento restrito à faixa etária de 4 a 6 anos (pré-escola), alcança a oferta da educação de crianças de 0 a 6 anos – que compreende o atendimento em creches e pré-escolas. A LDB também proporcionou significativos avanços na legitimação da Educação Infantil ao estabelecer esta como a primeira etapa da educação básica (artigo 21, inciso I).

Entretanto, observamos avanços e recuos no aparato jurídico normativo, pois, apesar do reconhecimento da Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica evidenciam-se limitações no financiamento em função da implantação do Fundef, pelo fato de este não ter contemplado aquela etapa de ensino.

Discutir trabalho docente na Educação Infantil demanda necessariamente considerarmos as políticas de financiamento da educação e as formas de regulação dos sistemas públicos responsáveis pela oferta de serviços que efetivem o direito comum à educação básica. Considera-se, neste trabalho, que existe uma arquitetura política de financiamento, estabelecida sobretudo após 1996, que induziu contraditoriamente a **municipalização**, com relativa “autonomia” e “descentralização” de gestão local, porém, apresentou baixa capacidade de redução das desigualdades de recursos entre os sistemas de ensino e, com efeito, entre as escolas.

No bojo dessa arquitetura de financiamento, como designamos as políticas educacionais de destinação de verbas para a Educação Infantil, destacamos o Fundef, a LDB, algumas Emendas Constitucionais, como EC 53/2006 que institui o Fundeb e a Lei 11.494 de 20 de Junho de 2007 que o regulamenta, assim como o Dec. 6253 de 13 de Novembro de 2007.

2.2 A municipalização do ensino no Brasil e a entrada do setor privado na educação básica: reflexões sobre os convênios

Partimos da compreensão de que as consequências das reformas políticas neoliberais de Estado, que vimos no primeiro capítulo desta dissertação, não ocorreram apenas no Brasil, visto que o perfil dessas reformas contemplou toda a América Latina, inclusive, diferentemente do Brasil, em alguns casos, como o do Chile, por se tratar de um contexto político ditatorial. Nesse período, os governos militares desses países, iniciados nos anos 60 e 70, adotam unanimemente as políticas de municipalização dos serviços sociais. Esse contexto é adequadamente ilustrado na pesquisa de Adrião et. al. (2008), que utilizam o Chile como exemplo:

O exemplo chileno não pode deixar de ser citado, pois, menos de dois meses do golpe militar e do suicídio/ assassinato do Presidente Salvador Allende, em 1973, o novo governo impôs a municipalização do ensino, que, por falta de condições de infraestrutura das Províncias – administrativas, pedagógicas e financeiras – em breve tempo o ensino básico foi privatizado, transferindo-se a responsabilidade do Estado para a Igreja, naquele caso (ADRIÃO, et.al., 2008, p.41).

No que se refere à municipalização da Educação no Brasil, ou especificamente do ensino básico, essa medida já era prevista desde a Lei 5.692 de 1971, ou seja, a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, sancionada durante o período militar. Nestas diretrizes, já estava prevista a municipalização do ensino fundamental, então ensino de 1º grau.

Não foi por coincidência, portanto, que regiões mais pobres – como a região nordeste – sofreram um processo de municipalização amplificada, a despeito da ausência de condições mínimas para o atendimento da demanda do ensino fundamental pelos municípios. O governo federal acenava aos municípios com “recursos extras” – porém fatalmente insuficientes para as necessidades locais – de modo a conseguir seus objetivos políticos com propósitos claramente situados no campo econômico. Segundo Adrião e outros (2008), o que era esperado concretizou-se, pois parte significativa dos estados mais pobres do Brasil “aderiram” à proposta do Governo Federal e criaram redes de ensino municipalizadas, em escolas precárias, com professores mal formados, mal pagos e sem assistência técnica permanente. Segundo nossas autoras, essas medidas representaram:

[...] um erro político e uma irresponsabilidade social transferir-se responsabilidades de esfera central para as periféricas sem que se lhes conceda condições para esse atendimento aos direitos sociais. E é vergonhoso que o Governo Central aproveitando-se da condição de semi-insolvência financeira desses municípios, lhes acene com recursos extras – porém, menores que os necessários e os que gastaria caso resolvesse atuar na área – para conseguir esse objetivo de municipalização (ADRIÃO et. al, 2008, p.42).

Essa lógica recebe um realce na sua implementação nos anos 1990, pois, mesmo em um sistema de governo democrático e após a Constituição Federal de 1988, a “descentralização” é considerada como um dos pilares do projeto da educação no Brasil. A descentralização, manifestada como municipalização do ensino fundamental, ganhava um suporte técnico-econômico, mas, sobretudo, político, traduzido na recém-inaugurada Política de Fundos, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef – com a aprovação da EC nº 14/1996.

Obviamente, essa política de financiamento era acompanhada por outras com objetivos mais amplos, em uma simbiose de autossustentabilidade desse modelo educacional, tais como: reformas curriculares e sistema de avaliação, em que os alunos desse município seriam avaliados externamente por órgãos do governo, tendo como referência os indicadores nacionais.

Portanto, temos nesse contexto uma “novidade” representada por essa Política de Fundos da educação básica– que provocou acelerada municipalização do ensino fundamental – mas repetindo uma lógica já muito bem conhecida pelo governo militar: os recursos financeiros repassados a partir do Fundo seriam proporcionais ao número de alunos matriculados no município.

Uma das consequências desse processo, já assinaladas por diversas pesquisas (DAVIES, 2006; ADRIÃO, 2008), foi que os municípios mais ricos ganharam um pouco mais de condições financeiras do que os mais pobres. Um dos motivos foi que a Constituição Federal de 1988 não previu no seu texto uma distribuição equânime ou mesmo uma “redistribuição da renda nacional”, como, por exemplo, dos estados e municípios mais ricos para os mais pobres. Previu, somente, uma descentralização de recursos financeiros do âmbito federal para as esferas estaduais e municipais em torno de 25% (ADRIÃO et al., 2008). Essa medida gerou, mesmo após a implantação do Fundef, e a propósito dele, a continuação da realidade de que os municípios mais pobres não resolveram seus problemas de autossustentação e muito menos de autonomia financeira.

Continuando na mira das consequências desse quadro político inaugurado com a lógica dos Fundos, temos a realidade concreta em nosso país de que o atendimento das políticas sociais como efeito da “descentralização” tornou-se gradativamente dever do município. Logo, os serviços sociais no campo da Saúde, Educação, Cultura, Esportes e a Assistência Social, foram configurando-se no bojo das responsabilidades municipais. Em consequência disso, ocorre o agravamento que objetivamos focar em nossa pesquisa, ou seja, o fato de que **parte dos serviços públicos na área de saúde e educação passariam para a lógica privatista de oferta dos mesmos**, a exemplo da cultura, esporte e assistência social, áreas em que as atividades oferecidas já estavam privatizadas (ADRIÃO et al., 2008).

No mesmo sentido, tinha-se a oferta da saúde e educação por organizações privadas que cuidam de parte significativa delas no contexto dos municípios. Segundo as referidas autoras, “são organizações privadas que cuidam de parte significativa delas no Brasil ou elas, enquanto políticas públicas, praticamente não existem” (ibidem, p. 74). Concordando com as autoras, a oferta dessas atividades, enquanto políticas públicas começam a reduzir e, se existem, ocorrem por gestões privadas dentro do conceito de “público” já analisado no capítulo anterior.

Nesse aspecto, Adrião e outros (2008, p.43) destacam

Na Educação, única política social que ainda possui 90% dos brasileiros com atendimento público, pois conforme os dados disponíveis no INEP/MEC (Sinopse Estatística/ 2007) do total de crianças, jovens ou adultos que estão freqüentando alguma escola da educação básica, o fazem numa escola pública estatal – municipal ou estadual. [...]

A municipalização do ensino fundamental no Brasil, no entanto, a partir do Fundef foi-se dando num crescendo surpreendente. Assim, se em 1995 tínhamos um atendimento municipal de 36,4%, contra 63,6% do atendimento estadual, em 2007 – doze anos depois somente - esse percentual já representava praticamente seu inverso, ou seja, para um atendimento municipal de 60,8%, o atendimento do ensino fundamental pelos estados atingia, apenas, 39,2%. Observe-se que apesar dessa brutal municipalização do atendimento em nível nacional, ainda assim os municípios das regiões mais pobres são responsáveis por cerca de 80% desse atendimento contra cerca de 40% pelos dos das regiões mais ricas do país (Sinopses Estatísticas – 1995 e 2007/ MEC-INEP).

A partir da citação acima, é nítida a manutenção da lógica de distribuição desigual dos recursos públicos para a esfera educacional no contexto pós - Fundef. Nesse caso, mesmo com a implantação do Fundo como promessa, no discurso, de solução para tal problema, a realidade persiste de que os municípios pobres continuaram como os menos beneficiados. Tudo isso sem levar em conta outro agravante, o fato de que, a partir de 2010, o ensino

fundamental passou obrigatoriamente a ter a duração de nove anos. Diante do quadro de que os municípios são praticamente responsáveis pelas séries iniciais do ensino fundamental em todo o Brasil, esse acréscimo significou mais um ônus para as prefeituras administrarem.

Vale destacar que esse tipo de financiamento que o Brasil adotou no contexto da Educação Básica, com ou sem os fundos, enfrenta intempéries como perdas provocadas pela inflação, renúncia fiscal, sonegação fiscal, política fiscal/econômica. Persistem também alguns problemas como a não-aplicação da verba legalmente vinculada pelas diferentes esferas de governo (federal, estadual e municipal) e sua impunidade.

Além disso, ainda enfrenta e provavelmente continuará enfrentando as variadas interpretações adotadas pelos Tribunais de Contas sobre o cálculo das receitas e despesas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), a extrema desigualdade de recursos disponíveis nas três esferas de governo e mesmo entre prefeituras de um mesmo estado (DAVIES, 2006).

Veremos agora como a implementação de outra política de fundo (Fundeb), embora tendo obtido avanços significativos na política de financiamento, manteve pontos fundamentais da lógica que o precedera. Sobretudo, destacaremos a incidência e as consequências desses tópicos para a Educação Infantil.

Percebemos que o novo Fundo possibilitou aos municípios o cumprimento de suas obrigações constitucionais em relação à Educação Infantil, se comparada à situação anterior no contexto do Fundef. No entanto, segundo Adrião e outros (2008), os recursos destinados para essa etapa do ensino básico são inferiores aos valores pagos para as outras modalidades e etapas de ensino. Dessa forma, a Educação Infantil continua representando o “elo mais frágil da corrente pública”, assim, os municípios – responsáveis maiores por esse ensino – são prejudicados na sua condição de atendimento da demanda.

O melhor exemplo desse descompasso financeiro é o atendimento de crianças pequenas em creches: é de conhecimento público que quanto menores forem as crianças – e exatamente por causa disso – elas exigem um tratamento pedagógico, psicológico e social com profissionais competentes e em menor número em cada turma, e neste caso, o valor de cada criança atendida é inferior ao valor pago pelo atendimento às crianças do ensino fundamental ou médio (ADRIÃO et al., 2008, p.44).

Com a responsabilidade da oferta da Educação Infantil e com a demanda ainda sem plenas condições de atendimento, veremos como foi se sedimentando a necessidade de os governos municipais recorrerem às parcerias ou convênios, como no caso de Uberlândia-MG, na busca de cumprir tal obrigação.

Após a implementação do Fundeb, criou-se um contexto favorável para a ampliação das creches conveniadas na oferta da Educação Infantil por parte das prefeituras, sobretudo, a partir das previsões legais de financiamento dessas entidades.

2.3 A Educação Infantil no período pós - Fundeb

Uma das mais importantes conquistas sociais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 1996) foi considerar o atendimento a crianças de zero a seis anos como educação. O artigo 30 corretamente definiu isso:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Nas disposições transitórias da LDB, foi dado um prazo para que os serviços prestados neste período pela área da assistência (direta ou indiretamente) fossem assumidos pela área educacional. Tal prazo consta do artigo 89: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”²².

De fato, o que aconteceu foi a realidade de que a norma esculpida no texto da legislação não foi seguida à risca no plano da aplicação concreta. Tivemos, por um lado, municípios que o fizeram pela metade; por outro, aqueles que “terceirizaram o atendimento” mediante entidades privadas (filantrópicas); e ainda por outro, aqueles que simplesmente desconsideraram as leis.

Destaca-se ainda, no grupo daqueles que “o fizeram pela metade”, municípios que trouxeram o atendimento da primeira infância para a educação, mas não fizeram o mesmo em relação aos profissionais que deveriam atuar na área. Nesse contexto, localizamos, nessa seção, uma das dimensões do nosso objeto, pelo fato de que os profissionais que atuam nessas instituições, diante dos reflexos de uma oferta precarizada, são os primeiros a sofrer um **processo de precarização do trabalho**. Neste grupo de profissionais, daremos destaque, nesta pesquisa, aos educadores infantis de EMEIs e ONGs, buscando compreender as formas objetivas e subjetivas de intensificação e precarização do trabalho a que eles estão sujeitos,

²² Vale ressaltar que Uberlândia ainda não possui um Sistema Municipal de Educação, o que, curiosamente, existe em cidades de menor porte (Araguari e Uberaba, por exemplo). Fica, portanto, por competência da Secretaria de Estado Regional, o atendimento das questões de regularização e autorização.

como consequências das políticas educacionais de ampliação da oferta e responsabilização dos municípios, mesmo após LDB/1996 e Fundeb.

Antes da aprovação da nova Lei, vamos reportar à realidade de que as creches estavam inseridas no âmbito das políticas e programas de Assistência ou Desenvolvimento Social. Após a referida Lei, as creches passaram a integrar o sistema de educação básica brasileira e, como toda lei que pretende inaugurar um novo contexto histórico a partir das inovações nela estampadas, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) da época, Lei nº 10.210/2001, foram instituídas as seguintes metas²³:

- ampliar a oferta de creches de modo a atender a 50% da população de 0 a 3 anos;
- elaborar diretrizes nacionais;
- exigir padrões mínimos de infraestrutura no credenciamento e no funcionamento das instituições; e
- oferecer formação inicial e continuada aos profissionais de creches.

Embora nos anos anteriores existissem importantes pesquisas que abordaram o trabalho dos educadores infantis e as creches²⁴ (tais como NASCIMENTO, 1999; CARRIJO, 2005), propusemos-nos ao recorte contemporâneo do período da instituição da Lei 11.494/07 de 20 de junho de 2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Sinteticamente, faremos um pequeno panorama histórico do Fundeb.

O Fundo foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. O novo Fundo atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Segundo o MEC²⁵, ele representa um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais destinados a esse fim. Ainda

²³ Em momento posterior, atualizaremos a discussão do PNE, com informações das metas do projeto do PNE atual, cuja aprovação ficou para 2012.

²⁴ Aqui utilizaremos o termo creche para designar a etapa na Educação Infantil de 0 a 3 anos. As Leis nº11.114, de 16/05/2005 e nº11.274, de 06/02/2006, anteciparam para 6 anos de idade o ingresso no ensino fundamental, etapa obrigatória, exigindo uma reorganização da faixa etária de atendimento da pré-escola que anteriormente era de 4 a 6 anos de idade.

²⁵ Fonte: Portal do MEC, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12327&Itemid=669, acesso em 03/02/2012.

mais, materializa a visão sistêmica da educação, visto que financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos.

Conforme informações do MEC, o Fundeb materializa também a estratégia de distribuir os recursos educacionais pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões. Assim como a complementação do dinheiro, aplicado pela União, quando se julga necessário, é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Sintetizando, o Fundeb tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação.

A destinação dos investimentos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escalas federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim. Tanto os critérios para composição e destinação desse recurso, como a composição dos conselhos estão previstos na Lei 11.494/2007.

Com o Fundeb, inaugura-se no país um novo formato de subvinculação dos recursos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com o intuito de assegurar recursos constitucionalmente vinculados para todas as etapas e modalidades da educação básica, inclusive para creches e pré-escolas. Nesse bojo, é preciso levar em consideração a ampla mobilização dos movimentos sociais no contexto de deliberação no Congresso Nacional da Lei 11. 494/07, a favor da inserção das creches na regulamentação do Fundeb.

No que se refere aos critérios de distribuição de recursos, no Fundeb ocorre conforme etapas e critérios definidos por uma Comissão Intergovernamental de Financiamento da Educação Básica. Em 2010, a referência da Comissão foi de 0,8 para creches em tempo parcial (públicas e conveniadas), de 1,10 para conveniadas de tempo integral e 1,20 para públicas de tempo integral, conforme consta da Portaria FNDE nº 873, de 1º/07/2010. Discutiremos posteriormente esses dados, bem como os dados de 2007-2011.

Segundo GOMES (2007),

Por determinação da Constituição, os Municípios devem aplicar, no mínimo, vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento da educação. Dentre essas receitas, a mais importante para muitos municípios brasileiros é o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), cujo aporte para o Fundeb é de 20% do total. Não obstante, há ainda os 5% restantes dessa receita e de outras, como o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e o Imposto sobre Serviços (ISS), que estão fora do Fundeb, mas também estão vinculadas à educação e constituem fonte de financiamento das políticas municipais (p.5).

Como a lei, em si, não garante a materialização do direito, o período pós - Fundeb trouxe uma consequência para a Educação Infantil no Brasil. Nosso país entrou em uma fase histórica de estímulos por parte do Estado, as políticas de atendimento baseadas na parceria com instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais), principalmente no que diz respeito às crianças de 0 a 3 anos, como forma de não ficar totalmente ausente desse atendimento.

Tal situação ocorreu por que, de um lado, tem-se uma grande demanda de crianças para atendimento em creches e pré-escolas, que dificilmente o município consegue atender sozinho. Por outro, desde a Constituição de 1988 (art. 213) e LDB (art.77), existem possibilidades das chamadas instituições não estatais oferecerem ensino de natureza gratuita. Veremos que, no caso do Fundeb (art. 8º, § 1º), existe possibilidade de repasses do Fundo, diretamente para essas instituições de ensino conveniadas por meio das prefeituras. A estas instituições cabe a tarefa de fiscalizar, dentre outras formas, pelos relatórios de prestação de contas e visitas técnicas. As conveniadas também são fiscalizadas por meio dos conselhos do Fundeb de cada cidade.

O quadro comparativo abaixo destaca esta e outras consequências trazidas pela inovação do Fundeb.

Quadro 01. Comparativo Fundef/Fundeb

Comparação FUNDEF e FUNDEB: características comuns e diferenças ou inovações	
Características em comum (o que não mudou)	Características Específicas do FUNDEB (avanços)
• a natureza contábil do fundo; • previsão de contas únicas e específicas com repasses automáticos; • implementação no âmbito de cada Estado, sem comunicação de recursos para além das fronteiras estaduais; • referenciais: aplicação de diferentes ponderações para etapas e modalidades de ensino	• todas as etapas da educação básica passaram a contar com um mecanismo de Financiamento²⁶; • o princípio da complementação da União, antes definida em legislação ordinária, e frequentemente desrespeitada pelos governos do período, foi constitucionalizada (no mínimo 10% dos recursos dos fundos)²⁷. • previsão da vedação do uso da fonte financeira do salário-educação para aplicação da regra de complementação da União; • há uma preocupação com o aperfeiçoamento dos conselhos de acompanhamento e controle social. Cria-se

²⁶ Segundo Sena (2008, p. 321), “a inclusão das creches não estava prevista na proposição enviada pelo Poder Executivo e ocorreu com a ampla mobilização da comunidade educacional, particularmente, do denominado movimento Fraldas Pintadas e do compromisso assumido pelo Congresso Nacional”.

²⁷ O mínimo de 10% de complementação representa o maior avanço do novo modelo, vitória obtida no Congresso Nacional, que inclusive reconstituiu na Lei regulamentadora o texto da EC n. 53/06, uma vez que a Medida Provisória – MP – n. 339/06 havia retirado a expressão “no mínimo” (SENA, 2008, p.322).

e tipos de estabelecimento; • mantêm-se um controle social e acompanhamento exercido por conselhos nas três esferas federativas; • há destinação de ações de manutenção e desenvolvimento do ensino na educação básica (artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB); • prevê possibilidade de retificação dos dados do censo por demanda dos entes federados; • regra da complementação da União;	impedimentos quanto à composição destes e previsão de indicação de representantes sindicais e eleição dos pares²⁸. • previsão de possibilidade de litisconsórcio facultativo entre os Ministérios Públicos estaduais e federal; • previsão de que também os registros contábeis e demonstrativos referentes às despesas realizadas estejam permanentemente à disposição dos Conselhos de acompanhamento e Controle Social – CACs – e dos órgãos de controle interno e externo; • previsão da fixação em Lei de piso salarial profissional nacional para o magistério²⁹; • inovação do cômputo das matrículas, para recebimento dos recursos do Fundo, tendo como critério obrigatório o atendimento ao âmbito de atuação prioritária, isto é, à função própria como a educação infantil e ensino fundamental, para os municípios, e ensino médio e ensino fundamental, para os estados; • a Lei 11.494/07, art. 30, VI, prevê avaliações periódicas e um prazo para realização da primeira avaliação da Lei (até 2008), assim como foi aprovado na Lei que aprovou o PNE; • na mesma Lei, há previsão da realização, no prazo de cinco anos, de fórum nacional com o objetivo de avaliar o financiamento da educação básica, com representantes das esferas federativas, trabalhadores, pais e alunos, além da garantia de participação popular e da comunidade educacional no processo de definição do padrão nacional de qualidade (artigo 38, parágrafo único).
Novidades inauguradas no Fundeb (sem relação com FUNDEF)	
• prevê uma forma diferente de evitar a implantação abrupta: enquanto no Fundef optou-se por um prazo de carência de um ano até a implantação compulsória, no caso do Fundeb optou-se pelo gradualismo, com a inserção progressiva dos recursos oriundos dos impostos, que constituem fontes da cesta - Fundeb e das matrículas que constituem a base de cálculo para sua percepção; • o Fundef era um fundo destinado exclusivamente ao ensino fundamental público, ao passo que o Fundeb incorpora, na educação infantil e na educação especial, matrículas da rede privada conveniada. Embora seja um aspecto que necessariamente merecia ser considerado por um período de transição, à exceção das pré-escolas, o ingresso das matrículas privadas passa a ser constante até o fim do prazo de vigência do Fundo.	

Fontes: Sena (2008) e Brasil (2011). Elaboração própria.

²⁸ Com base no aproveitamento de proposições elaboradas e aprovadas no âmbito da Câmara dos Deputados, ainda no período do Fundef (substitutivos ao Projeto de Lei n. 241/99, do qual foram relatores os deputados Gastão Vieira, na Comissão de Educação, e Fátima Bezerra, na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania) (SENA, 2008). Nesse sentido, foram criados impedimentos para que parentes de autoridades integrem os conselhos, foi reforçada sua autonomia, vedado o exercício da presidência por representante do órgão controlado e facultada, na esfera municipal, a transformação do conselho em Câmara do Conselho Municipal de Educação. Foram ainda expressamente previstas a indicação pelos sindicatos e a eleição pelos pares;

²⁹ A exigência do Piso Salarial Nacional também foi um dos avanços do Fundeb. A Lei federal n. 11.738 foi aprovada em 16 de julho de 2008 para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Diante do quadro acima, percebemos que, no contexto de nossa discussão sobre as formas de legitimar os processos de hibridização da oferta dos setores público/privado de ensino, a Lei do Fundeb não resiste a essa tendência. Apenas a título de comparação, o Fundef veio exclusivamente na perspectiva do financiamento do ensino fundamental público; já o novo Fundo contempla, na contabilidade para o financiamento, as matrículas da rede privada conveniada na educação infantil e na educação especial. O art. 8º da Lei 11.494/2007 trata desse financiamento nos parágrafos 1º e 2º e incisos:

§ 1º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos.

§ 2º As instituições a que se refere o § 1º deste artigo deverão obrigatória e cumulativamente:

I - oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos;

II - comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros em educação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo;

III - assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional com atuação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo ou ao poder público no caso do encerramento de suas atividades;

IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos;

V - ter certificado do Conselho Nacional de Assistência Social ou órgão equivalente, na forma do regulamento.

Embora se trate de um aspecto que necessariamente merecia ser considerado por um período de transição, à exceção das pré-escolas, sem uma restrição específica na lei, temos, com efeito, que o ingresso das matrículas privadas passa a ser constante até o fim do prazo de vigência do Fundo.

Nesse sentido, inaugura-se com o Fundeb uma lógica para a política de financiamento da educação centrada no custo. Sendo assim, as categorias pontuais focadas nas demandas são ampliadas, como vemos na criação das categorias sobre as quais incidem as ponderações: “etapas”, “modalidades”, “tipos de estabelecimento”, incluindo a “jornada”. Na categoria etapas, inclui-se a Educação Infantil como etapa da educação básica; e na categoria “tipos de estabelecimento”, estão contempladas as conveniadas.

Segunda Sena (2008), agora com o Fundeb há uma abertura na direção do custo-aluno-qualidade, a exemplo do que havia no Fundef, embora, na vigência deste, tal quesito não

tenha se cumprido. A Lei nº 11494/07, art. 13, I, prevê literalmente que as ponderações, que podem flutuar numa banda de 0,7 a 1,3, respeitadas as pontuações mínimas previstas em seu artigo 36, § 2º, sejam fixadas com base em estudos de custo realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Entretanto, Sena (2008) destaca que essa sinalização frustra-se com a regra do artigo 21, que prevê a aplicação indistinta.

As ponderações são critérios para a captação de recursos do Fundeb, mas, segundo esse dispositivo (art. 21), o gasto é livre, isto é, pode-se captar por uma etapa ou modalidade e gastar em outra. Veja essa norma expressa no parágrafo abaixo:

§ 1º Os recursos poderão ser aplicados pelos Estados e Municípios indistintamente entre etapas, modalidades **e tipos de estabelecimento** de ensino da educação básica nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal (art. 21, §1º, Lei do Fundeb).

Mais do que isso, pode-se, no limite, **captar determinado valor pela matrícula pública e aplicá-la na conveniada**, e vice-versa. As ponderações podem até orientar, mas não vinculam os gastos. Esse dispositivo, aliás, torna totalmente inócua a regra do artigo 8º, § 5º, da referida Lei, cujo texto prevê que as eventuais diferenças de valor por aluno/ano entre instituições públicas e privadas sejam aplicadas na infraestrutura da rede pública.

Portanto, como toda política que traz em seu bojo avanços e retrocessos, a Lei do Fundeb apresenta algumas contradições que merecem o olhar atento dos gestores, professores e pesquisadores em Educação. Tais contradições dizem respeito, sobretudo, à tentativa de permitir a sustentabilidade do modelo neoliberal, como mostramos na lógica do financiamento da rede privada conveniada expressamente contemplada na Lei nº 11494/07.

2.4 Panorama das creches conveniadas no contexto pós - Fundeb

Nesta seção abordaremos como o trabalho docente e a oferta da educação infantil, por meio das ações do Estado, representado pelo poder público municipal, deram protagonismo às instituições privadas – escolas conveniadas ou ONGs – na consecução desse direito legalmente resguardado.

Vale retomar aqui a discussão realizada na última seção do capítulo anterior (tópico 1.5.3), sobre as consequências da Reforma de Estado, provocada no período FHC para atender ajustes neoliberais, para a esfera educacional. Especificamente no caso da Educação Infantil, tais reformas que, por sua vez refletem impactos da precarização do mundo do trabalho,

promoveram as empresas privadas (ou não-estatais, as ONGs) como veículo próprio dessa precarização na oferta do trabalho e educação daquela etapa de ensino.

Com a política neoliberal em vigor desde aquela época e mantendo-se inclusive nos dias atuais, na medida em que se fundamenta na lógica do Estado mínimo e na auto-regulação do mercado, permite maior atuação para os setores privados e para a esfera pública não estatal. Esta lógica teve como grande expressão a nova acepção político-jurídica do Terceiro Setor, como já discutimos anteriormente (SILVA, 2002 e 2008; Montaña, 2008). Tal processo, conseqüentemente, trouxe à tona para a Educação Infantil mecanismos de hibridização para o fornecimento, financiamento e gestão das funções sociais próprias do Estado.

Tudo isso significou que, mesmo a evidente obrigação estatal com a Educação Infantil, o convênio entre o Poder Público e instituições educacionais sem fins lucrativos foi e é uma realidade que assegura, na maioria dos municípios, o atendimento a um número significativo de crianças, em geral, da população pobre e vulnerabilizada. Portanto, tais formas de atendimento foram a grande saída encontrada pelos municípios, em detrimento do que a própria LDB pregou, ou seja, a garantia da expansão da rede pública.

Para o trabalhador da educação Educação Infantil, verificamos que tal processo tem comprometido gravemente direitos sociais historicamente conquistados e submetidos a essa lógica de mercado, embora com discurso de um não mercado ou sustentado pelo conceito de Terceiro Setor. Com efeito, com as aludidas conseqüências para a oferta e para o trabalho no contexto daquele âmbito educacional, fatalmente, a qualidade de ensino da Educação Infantil também fica ameaçada.

Segundo a LDB, todas as instituições de Educação Infantil localizadas em um município, tanto as públicas quanto as privadas, integram o respectivo sistema de ensino federal, distrital, estadual ou municipal (LDB, art. 18, incisos I e II). Nesse sentido, em nosso país, a legislação permite a coexistência de instituições de Educação Infantil públicas ou privadas. As públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público federal, estadual, distrital ou municipal (LDB, art. 19, inciso I).

Como base na LDB, art. 19, inciso II, as instituições privadas são caracterizadas como aquelas que, atendendo em todos os níveis e modalidades de ensino, “são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. Nesse sentido, manifestam-se duas categorias: as particulares **com fins lucrativos**: e as comunitárias, confessionais e filantrópicas **sem fins lucrativos**. Estas podem ser caracterizadas ainda como:

- 1) Comunitárias: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDB, art. 20, inciso II).
- 2) Confessionais: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior (LDB, art. 20, inciso III);
- 3) Filantrópicas: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, possuem o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – Cebas.

Vale destacar que não apenas a LDB (art. 7), mas também a CF/1988, fazem referência às instituições listadas acima e, inclusive, mencionam a questão do financiamento. As instituições privadas sem fins lucrativos devem ter capacidade de autofinanciamento; podem contar, por meio de convênios e parcerias, com o apoio financeiro e técnico do Poder Público, de entidades privadas e de organizações não governamentais (ONGs).

2.4.1 Requisitos legais para o repasse de recursos no Fundeb no caso das conveniadas

Antes de situarmos as creches conveniadas no plano legal, é preciso esclarecer aspectos sobre este instrumento que estabelece as parcerias das ONGs com as prefeituras: **o convênio**. Trata-se, segundo Silveira (2009), de um instrumento utilizado pela Administração Pública para estabelecer parcerias com entidades públicas ou privadas, o qual segue as normas relativas ao processo de licitação, regidas pela Lei nº 8.666/93. Segundo Di Pietro (2005), fica bem clara a diferença entre convênio e contrato se utilizarmos o critério do interesse entre as partes. No primeiro caso, o do convênio, os interesses institucionais e resultados são comuns e verifica-se a mútua colaboração. No segundo, os interesses são opostos e contraditórios.

Adrião e outros (2008), em relatório de pesquisa sobre “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo”, mostra-nos um instrumento legal para diferenciar contrato e convênio, o Decreto nº 93.872/1986, no qual está expresso, no tocante ao contrato, que:

Quando os participantes tenham interesses diversos e opostos, isto é, quando se desejar, de um lado, o objeto do acordo ou ajuste, e de outro lado a contraprestação correspondente, ou seja, o preço, o acordo ou ajuste constitui contrato (BRASIL, 1986, art. 48, § 1º).

Fica evidente a distinção quando a lei refere-se ao convênio, pois identifica seu escopo legal quando expressa que:

(...) os serviços de interesse recíproco dos órgãos e entidades de administração federal e de outras entidades públicas ou organizações particulares, poderão ser executados sob regime de mútua cooperação, mediante convênio, acordo ou ajuste (BRASIL, 1986, art. 48, § 1º).

No caso dos convênios, segundo Di Pietro (2005), o pressuposto é a mútua colaboração, o que, portanto, dispensa a licitação, posto que não supõe a concorrência. Podemos identificar, nesse tipo de convênios, as unidades de ensino conveniadas (ONGs), em estudo na cidade de Uberlândia-MG, pois não identificamos que elas passaram por processo licitatório, posto que seu requisito inicial foi uma LUP³⁰ (Lei de Utilidade Pública aprovada pelo Poder Legislativo – Câmara de Vereadores).

As unidades de ensino conveniadas, por meio de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, de acordo com o disposto no art. 15 do Decreto nº 6.253³¹, de 13/11/2007, devem, obrigatória e cumulativamente:

I - oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos, vedada a cobrança de qualquer tipo de taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra cobrança;

II - comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros no atendimento em creches, na pré-escola ou na educação especial, conforme o caso, observado o disposto no inciso I;

III - assegurar, no caso do encerramento de suas atividades, a destinação de seu patrimônio ao poder público ou a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional que realize atendimento em creches, na pré-escola ou na educação especial em observância ao disposto no inciso I;

IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos; e

V - ter Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – Cebas, emitido pelo Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, na forma da legislação aplicável, observado o disposto no § 3º.

³⁰ A Lei de Utilidade Pública específica de cada creche conveniada de Uberlândia-MG, bem como a legislação que as fundamenta, serão mencionadas adiante. Tais leis constam também dos documentos anexos deste trabalho. A Lei que orienta a Declaração de Utilidade Pública nº 5439, de 20 de dezembro de 1991, também consta dos nossos anexos (ANEXO I).

³¹ O Decreto nº 6.253/07 dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

Ainda no contexto do dispositivo legal supracitado, as instituições conveniadas deverão oferecer igualdade de condições para acesso e permanência a todos os seus alunos, conforme critérios objetivos e transparentes, condizentes com os adotados pela rede pública, inclusive a proximidade da escola e o sorteio, sem prejuízo de outros critérios considerados pertinentes.

Para que se cumpra a determinação do art. 8º da Lei do Fundeb (Lei nº 11.494, de 2007), o estabelecimento deve seguir padrões mínimos de qualidade estabelecidos pelo órgão normativo do sistema de ensino responsável pela creche e pela pré-escola e deverá adotar como princípios: I - continuidade do atendimento às crianças; II - acompanhamento e avaliação permanentes das instituições conveniadas; e III - revisão periódica dos critérios utilizados para o estabelecimento do padrão mínimo de qualidade das creches e pré-escolas conveniadas.

2.4.2 Destinação de recursos públicos para as instituições de ensino conveniadas: o “repasso” do Fundeb e as subvenções

Consideramos “repasso” a distribuição dos recursos públicos, de ordem federal, previstos no Fundeb e que devem ser transferidos para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios repassarem às instituições de ensino. É o Poder Público competente que redistribuirá os recursos, conforme as especificidades e os critérios de cada convênio, às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público.

O percentual de repasse que o município pode aplicar nos convênios provenientes dos recursos do Fundeb, repassados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios às instituições conveniadas, na forma dos convênios firmados, é referente à parcela de 40% do Fundeb. De acordo com a Resolução nº 1 de 27/03/2008 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação, é obrigatória a aplicação de 60% dos recursos anuais do Fundeb para efeito de remuneração dos profissionais do magistério da rede pública, sendo nesse cômputo considerados, também, os profissionais do magistério pertencentes ao quadro de servidores do Poder Público competente, que, eventualmente, encontram-se cedidos para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

O montante de recursos do Fundo a ser repassado à instituição conveniada deve ser aquele previsto no termo de convênio³² (ANEXO II) acordado entre a instituição e o Poder Executivo competente. No caso de convênio em que seja estipulado o repasse do valor correspondente ao valor aluno/ano estimado para o Fundeb do exercício corrente, o cálculo será realizado entre o número de matrículas consideradas na distribuição dos recursos para a instituição conveniada e o valor aluno/ano correspondente. Cabe ressaltar que o valor aluno/ano é estimado em função da expectativa de arrecadação de receita dos governos dos estados e dos municípios e poderá sofrer alteração de valor no decorrer do exercício. Dessa forma, o termo de convênio deverá tratar de todas as especificidades do Fundo, inclusive da variação do valor aluno/ano.

Existem, no entanto, alguns critérios de ordem geral, como aqueles definidos pelo número de matrículas. Conforme o art. 3º do Decreto 6.253, de 13/11/2007, a transferência de recursos, referentes às matrículas em instituições conveniadas é realizada para os Estados, Distrito Federal e Municípios com base no número de alunos dos segmentos de creche, pré-escola, educação infantil e especial informados no último Censo Escolar, da seguinte forma: Município: matrículas em creche, pré-escola e educação especial; Estado: matrículas na educação especial; Distrito Federal: matrículas em creche, pré-escola e educação especial.

Vale destacar que os repasses de recursos às instituições são realizados pelo Poder Executivo competente, de acordo com condições e cláusulas estabelecidas no termo de convênio firmado entre as partes. Dessa forma, não há procedimento direto de repasse adotado pelas instituições conveniadas junto ao Governo Federal. Além disso, é importante frisar que, no caso em tela, da cidade de Uberlândia-MG, além desses repasses existem também os recursos próprios do município destinados a estas instituições por meio de subvenções, previstas no orçamento municipal.

No caso de Uberlândia-MG, segundo informações da SME³³, o município repassa 100% dos recursos previstos para as conveniadas, dado que, como veremos a seguir, afirmam que foi atingida a meta da gestão desse governo de todas estarem inseridas no sistema de ensino e, portanto, regularizadas. Haverá repasses do Fundo, até o final de sua vigência (de 2008 a 2020), referentes às matrículas de crianças de até 3 anos e onze meses, consideradas as matrículas apuradas no último Censo Escolar de cada ano em curso.

³² O Termo de Convênio é o instrumento legal que regulamenta o convênio celebrado entre município e Uberlândia-MG (concedente) e a pessoa jurídica que responde legalmente pela creche conveniada (conveniente). O modelo apresentado anexo apresenta todas as cláusulas que devem ser cumpridas pelas partes, bem como eventuais penalidades.

³³ Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia-MG, gestão 2008-2012.

Com relação às matrículas de crianças de 4 a 6 anos, haverá repasses do Fundo em um prazo de quatro anos (de 2008 a 2011), consideradas as matrículas apuradas no Censo Escolar de 2006 (sem atualização), conforme estabelecido no art. 8º, §3º da Lei 11.494/07 e art. 13, §§1º e 2º do Decreto nº 6.253/2007.

No que se refere às aplicações do repasse, os artigos nº 70 e 71 da Lei nº 9.394/de 1996 prevê que os recursos do Fundeb repassados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios às instituições conveniadas deverão ser utilizados em ações consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE. Assim, as instituições devem aplicar os recursos públicos recebidos exclusivamente no cumprimento do objeto do convênio, respondendo pela correta e regular gestão dos valores transferidos.

No que tange à responsabilidade cível, os dirigentes das instituições conveniadas são responsáveis pela prestação de contas, que deve estar em conformidade com as leis e normas das autoridades administrativas competentes. **No caso de Uberlândia-MG, por informação da SME, a prestação de contas é mensal** e ocorre com referência nos Planos de Trabalhos³⁴ (ver ANEXO III) apresentados pelas ONGs, e nos trabalhos acompanhados por um grupo de trabalho tanto da Secretaria de Desenvolvimento Social, bem como por um grupo técnico da própria SME.

2.5 Educação Infantil no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE)

A discussão do PNE passa por fóruns locais (municipais) e nacionais dentro dos quais se destaca, dentre outros, o movimento “PNE pra Valer!”³⁵. Este assumiu visibilidade logo que a proposta de PNE foi divulgada pelo governo (dezembro de 2010). Em sua composição reúnem-se desde grupo de pessoas sem filiação alguma, até organizações, redes e movimentos vinculados à Campanha Nacional pelo Direito à Educação e engajados no movimento “PNE pra Valer!”.

Os representantes do “PNE pra Valer!” são engajados nas análises da proposta, segundo palavras do próprio movimento, “e a produzir emendas com o objetivo de contribuir para que este Plano reflita as deliberações da CONAE (Conferência Nacional de Educação),

³⁴ Ver modelo de Plano de Trabalho anexo, no qual é possível termos noção da forma como são utilizados os recursos públicos destinado a uma creche conveniada, cuja identidade foi preservada no anonimato.

³⁵ O movimento “PNE pra Valer!” é composto por milhares de ativistas e diversas organizações que acreditam e lutam por uma educação pública de qualidade. O movimento contempla entidades de movimentos sociais, pesquisadores, gestores, sindicatos, dentre outros. É possível obter mais informações em: <http://pnepravalor.org.br>, acesso em 22 jan. 2012.

os anseios e as necessidades da educação pública brasileira”³⁶. Tudo isso, evidentemente, como resultado de um amplo trabalho coletivo e colaborativo (consultas, debates, plenárias) entre os diversos atores que fazem a educação em nosso País.

2.6 Plano Nacional de Educação e a Educação Infantil: O PNE em vigor (2001 - 2011)

Entre 1994 e 1996, o MEC realizou vários seminários e debates, com a participação de diferentes segmentos e organizações sociais, buscando contribuir para a construção de uma nova concepção para a educação das crianças de 0 até 6 anos.

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, além de outras providências, com validade até 09 de janeiro de 2010. O Plano tem como objetivos promover: a) a elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; d) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Para alcançar tais objetivos, o PNE estabelece: a) as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; b) as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino; e c) as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos. Além disso, estabelece para o conjunto da Nação, que o alcance das metas projetadas deve ocorrer por meio da elaboração de planos estaduais e municipais, os quais devem ser formulados a partir do desdobramento, adequação às especificidades locais, bem como da definição de estratégias adequadas para cada circunstância.

Ao tratar, especificamente, da Educação Infantil, o PNE reconhece sua importância, na medida em que é nessa idade que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Além disso, apresenta um diagnóstico no qual se afirma, dentre outros aspectos, que no Brasil:

Quadro 02. Diagnóstico Social da Educação Infantil

³⁶ Informação obtida no site <http://pnepravaer.org.br>, acesso em 22 jan. 2012

Diagnóstico da realidade social brasileira no tocante à demanda da Educação Infantil	
Crescimento demográfico	A educação das crianças menores de 7 anos tem uma história de cento e cinquenta anos. Seu crescimento, no entanto, deu-se principalmente a partir dos anos 1970 do século XX e foi mais acelerado até 1993.
Crescimento da oferta	Em 1998, a Educação Infantil estava presente em 5.320 municípios, que correspondiam a 96,6% do total desses municípios.
Qualificação docente	Das 219 mil funções docentes existentes em 1998, 129 mil eram municipais; 17 mil, estaduais e 72,8 mil, particulares. Em torno de 13,0% dos professores possuíam apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; 66,0% eram formados em nível médio e 20,0% já tinham curso superior. De 1987 para 1998 houve aumento do número dos diplomados em nível universitário trabalhando na Educação Infantil (de 20 para 44 mil), elevando o percentual nessa categoria em relação ao total de professores, aspecto que, segundo o diagnóstico, revelaria uma progressiva melhoria da qualificação docente na Educação Infantil.
Infraestrutura das escolas	Em relação à infraestrutura dos estabelecimentos, em 1998, havia 4.153 pré-escolas atendendo 69.714 crianças sem contar com abastecimento de água, sendo que 84,0% estavam situadas no Nordeste. Essa carência ocorria para menos de 0,5% das crianças atendidas nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Além disso, 70,0% dos estabelecimentos não tinham parque infantil, privando nada menos que 54,0% das crianças.
Estabelecimentos	Muitos dos estabelecimentos eram anexos a escolas urbanas de ensino fundamental, onde o espaço externo é restrito e devia ser dividido com muitos outros alunos. Nesse sentido, o PNE entendia que deveria ser dada especial atenção a esse problema, sob pena de se continuar com uma Educação Infantil descaracterizada, pela predominância da atividade cognoscitiva em sala de aula.
Estrutura X Demanda	20% dos estabelecimentos não tinham energia elétrica em 1998, ficando 167 mil crianças matriculadas sem possibilidade de acesso a meios como informática e outros instrumentos lúdicos de aprendizagem e, mais grave ainda, 58,0% das crianças frequentavam tais estabelecimentos sem contar com sanitário adequado e 127 mil pré-escolas não contavam sequer com esgoto sanitário dessas, mais da metade encontravam-se no Nordeste.

Fonte: Adaptado de *Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Centro de Informação e Documentação/Coordenação de Publicações, 2004.

Por determinação da LDB, as creches deveriam atender crianças de 0 a 3 anos, ficando a faixa de 4 a 6 para a pré-escola. Além disso, deveriam adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação.

Entretanto, de acordo com dados de 1999, devido à política instituída pelo Fundef, o qual contemplou separadamente o ensino fundamental das etapas anterior e posterior da educação básica, houve um significativo decréscimo de cerca de 200 mil matrículas na pré-escola, em 1998, persistindo, embora em número menor (159 mil), em 1999. Um dos motivos dessa situação foi a transferência de recursos, antes aplicados à Educação Infantil por Municípios e Estados, ao ensino fundamental, tendo sido fechadas muitas dessas instituições.

Ao tratar das diretrizes da Educação Infantil, o PNE menciona que estudos científicos realizados sobre a criança nos últimos cinquenta anos, muitos dos quais coincidem, são consensuais em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. O PNE menciona, também, a importância da Pedagogia, ao considerar que esta já vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática na Educação Infantil, assim como definindo procedimentos adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

No horizonte dos dez anos de duração do Plano Nacional de Educação, o documento afirma que a demanda de Educação Infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos frequentando uma instituição educacional.

Para isso, serão necessárias, além das orientações pedagógicas e medidas administrativas conducentes à melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, outras medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças; medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articular os setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como Educação, Assistência Social, Justiça, Trabalho, Cultura, Saúde e Comunicações Sociais, além de organizações da sociedade civil.

No quadro 3, a seguir, são apresentadas, em ordem de prazo, as principais metas estabelecidas no PNE até 2011 para alcançar os objetivos da Educação Infantil.

Quadro 03. A Educação Infantil no PNE: Prazos e Metas³⁷

Prazo	Meta	Conteúdo
Imediato	5	Estabelecer programa nacional de formação de profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, universidades, ONGs e institutos superiores de educação.
Imediato	6	Somente admitir novos profissionais com titulação mínima em nível médio
Imediato	11	Colaboração entre os setores de Educação, Saúde e Assistência.
Imediato	12	Garantir a alimentação escolar, através da colaboração financeira da União e dos Estados
Imediato	13	Assegurar, nos Municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados.
Imediato	15	Extinção das classes de alfabetização.
Imediato	16	Implantação de conselhos escolares e outras formas de participação

³⁷ **Fonte:** BRASIL/Câmara dos Deputados/Comissão de Educação e Cultura. *Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Centro de Informação e Documentação/Coordenação de Publicações, 2004.

Imediato	18	Adotar progressivamente o atendimento integral para crianças de 0 a 6 anos.
Imediato	19	Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, controle e avaliação.
Imediato	20	Encaminhar ao Congresso Nacional Projeto de Lei para regulamentar o direito dos trabalhadores à assistência gratuita de seus filhos (art.7º,XXV, CF).
Imediato	21	Assegurar que, nos Municípios, os 10% dos recursos de M.D.E, não vinculados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério-Fundef sejam aplicados prioritariamente em Educação Infantil.
Imediato	23	Realizar estudos sobre custo da Educação Infantil de qualidade.
Imediato	24	Ampliar a oferta de formação de Educação Infantil de nível superior, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior.
Imediato	25	Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios mais necessitados nos termos do art.30, VI, 1º,CF .
Um ano	2	Elaborar padrões mínimos para funcionamento das instituições
Dois anos	3	Somente autorizar construção e funcionamento de instituições que se adaptem aos requisitos de infraestrutura.
Dois anos	8	Assegurar a definição de política para a Educação Infantil, com base nas diretrizes nacionais.
Três anos	7	Iniciar a formação em serviço nos municípios.
Três anos de projeto	9	Formulação pelas instituições de Educação Infantil, com a participação dos profissionais, de projeto pedagógico.
Três anos	10	Estabelecer nos municípios sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil.
Três anos	14	Incluir creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais.
Três anos	22	Ampliar o programa de Garantia de Renda Mínima associado a ações sócio educativas de sorte a atender 50% das crianças de 0 a 6 anos – VETADO.
Cinco anos	1	Ampliar a oferta para atender 30% da população de até 3 anos e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 a 5).
Cinco anos	4	Adaptar os prédios aos padrões mínimos de infraestrutura.
Cinco anos	5	Formação em nível médio (modalidade normal) de todos os dirigentes.
Cinco anos	5	Habilitação específica de nível médio de todos os professores.
Seis anos	22	Ampliar o Programa de Garantia de Renda Mínima associado a ações sócio-educativas de sorte a atender 100% das crianças de 0 a 6 anos – VETADO.
Dez anos	1	Ampliar a oferta para atender a 50% da população de até 3 anos e 80% da população de 4 a 6 anos (ou 4 a 5).
Dez anos	5	Formação em nível superior de todos os dirigentes.
Dez anos	5b	Estabelecer, em todos os municípios, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre zero e três anos (assistência financeira, jurídica, alimentar, contra a violência doméstica e desagregação familiar extrema).

Por outro lado, em 2004, a Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados elaborou uma avaliação técnica do PNE, tal como solicitado pelo então presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, João Paulo Cunha, de acordo com o artigo 3º desse mesmo Plano, o qual trata da realização de avaliações periódicas relacionadas com a sua implementação (BRASIL/Câmara dos Deputados, 2004).

No que diz respeito à Educação Infantil, a avaliação técnica realizada utilizou como principal referência os dados do Censo Escolar de 2003 e os resultados da Pesquisa por Amostra de Domicílio – PNAD/2002, procedendo a uma análise dos seguintes assuntos: atendimento, infraestrutura, formação profissional, planejamento, gestão e organização, financiamento e legislação.

No Quadro 04, a seguir, são apresentados alguns dos resultados encontrados durante a avaliação técnica do PNE:

Quadro 04. Principais resultados da Avaliação Técnica do PNE, segundo a Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados (2004)

População: 0 a 3 anos	Prazo	Situação depois de 3 anos de implementação do PNE	Resultado
Meta 1	5 anos (atender 30,0% das crianças até 3 anos de idade) 10 anos (atender 50% das crianças de 0 a 3 anos)	7,0% da população atendida. Para alcançar a meta o país deverá elevar de 756 mil para 4,3 milhões o número de crianças nas creches públicas até 2011	Meta não cumprida
Meta 1	5 anos (atender 60,0% das crianças de 4 a 6 anos)	65,0% da população atendida	Meta cumprida
Meta 1	10 anos (atender 80,0% das crianças de 4 e 5 anos)	65,0% da população atendida	Meta não cumprida
Meta 2	1 ano (infraestrutura)	Falta colaboração da União com Estados e Municípios. Não foram encontrados dados para avaliar a situação nos Estados e Municípios. Alcance da meta não requer recursos financeiros contínuos e substanciais para ser atendida	Meta não atendida
Meta 3	2 anos	Meta sem dados para ser avaliada. Falta de informações sistematizadas.	
Meta 4	5 anos	Meta sem dados para ser avaliada. Falta de informações sistematizadas. É previsto o lançamento de Diretrizes Nacionais para atender as demandas de infraestrutura a partir de 2005	
Meta 4	5 anos	Somente 47,0% das creches com sanitário. Não houve alterações significativas em termos relativos em relação à infraestrutura das creches. Situação das pré-escolas mais preocupante ainda. Em 2003 apenas 20,0% possuíam sanitários e 14,0% não tinham energia elétrica	Meta precariamente atendida

Metas 5a e 5b	5 anos	Em 2003 somente 16,0% dos professores estavam habilitados para exercer a docência na Educação Infantil. Programa Nacional de Formação não tinha sido colocado em prática	Metas não atendidas
Meta 9	3 anos – projetos pedagógicos	Independentemente dos documentos oficiais existentes para orientar a formulação de projetos pedagógicos, inexistem dados para avaliar a meta	
Meta 24	Imediato	Falta de informações impediram avaliação da meta. Estava previsto para 2005 o lançamento do Pró-Infantil, curso de formação de educadores de nível médio com magistério	
Meta 11	Imediato	Colaboração da União não efetivada. Falta de dados para avaliar colaboração no âmbito de Estados e Municípios	Meta não atendida
Meta 12	Imediato		Atendida em parte
Meta 13	5 anos	Colaboração da União não efetivada. Falta de dados para avaliar colaboração no âmbito de Estados e Municípios	Meta não atendida
Meta 14	3 anos		Meta atendida em parte
Meta 15	Imediata		Meta não atendida
Meta 16	Imediato	Meta sem dados para ser avaliada. Falta de informações sistematizadas	
Meta 17	10 anos	Colaboração da União não efetivada. Falta de dados para avaliar colaboração no âmbito de Estados e Municípios	Meta não atendida
Meta 18	Imediato	Progressivo aumento de crianças que permanecem 8 horas ou mais (17,5%)	Meta em andamento
Meta 19	Imediato	Colaboração da União não efetivada. Falta de dados para avaliar colaboração no âmbito de Estados e Municípios	Meta não atendida
Meta 21	3 anos	Colaboração da União não efetivada. Falta de dados para avaliar colaboração no âmbito de Estados e Municípios	Meta não atendida
Meta 22	3 anos	Vetado	
Meta 23	Imediato	Colaboração da União não efetivada. Falta de dados para avaliar colaboração no âmbito de Estados e	Meta não atendida

		Municípios	
Meta 25	Imediato	Colaboração da União efetivada em parte. Falta de dados para avaliar colaboração no âmbito de Estados e Municípios	Meta atendida parcialmente
Meta 20	Imediato – Legislação	Exige colaboração da União. MEC propôs debate com a sociedade e criação de grupo para estudar situação das creches mantidas por empresas como direito dos trabalhadores	Meta não atingida

Fonte: BRASIL/Câmara dos Deputados (2004). Elaboração do autor.

Percebe-se que, no geral, as metas em destaque foram atendidas apenas no tocante à ampliação do atendimento da demanda para Educação Infantil. Entretanto, no que se refere à colaboração da União, algum tipo de avaliação referente às qualificações dos profissionais, assim como a situação das creches mantidas por empresas, as metas não foram atendidas.

Como pode ser observado, até 2003 várias metas do PNE não tinham sido atendidas, principalmente, no que diz respeito à colaboração da União junto os Estados e Municípios. Além disso, o relatório aponta uma profunda falta de dados sistematizados para avaliar as metas, aspecto que implicaria a adoção de medidas para viabilizar tal avaliação de forma sistemática e contínua.

Uma questão importante resgatada pelo PNE refere-se ao número de crianças por professor, pois, nessa faixa etária, as crianças precisam de atenção bastante individualizada em muitas circunstâncias e requerem mais cuidados dos adultos do que nos níveis subsequentes da escolarização.

No que diz respeito à necessidade de operacionalizar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Infantil, o PNE afirma, em consonância com a lei, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade.

Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na corresponsabilidade das três esferas de governo – Municípios, Estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que a qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas,

de tal maneira que a educação familiar e a escolar complementem-se e enriqueçam-se, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas.

Diante dos diagnósticos presentes nos documentos oficiais, o PNE reafirma, também, que a formação dos profissionais da Educação Infantil merece uma atenção especial, dada à relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de 0 a 6 anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças.

Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. No que diz respeito às questões pedagógicas, o PNE afirma que as instituições de Educação Infantil deveriam elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contando com a participação das professoras e dos professores. Tais propostas deveriam explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que deveria envolver toda a comunidade escolar.

2.7 PNE 2011-2020: análise da Meta 1 e estratégias relativas à Educação Infantil

Sinteticamente, o PNE é discutido a partir da proposta do Projeto de Lei 8.035/2010, que foi encaminhado à Câmara dos Deputados no dia 20 de dezembro de 2010 pelo governo federal. Para sua efetivação, é proposta a realização de fóruns municipais e estaduais, com o objetivo de conduzir os debates sobre o PNE 2011/2020, com vista a propor alterações no projeto que venham ao encontro dos anseios de todos os envolvidos através de Conferências Estaduais de Educação.

No projeto do governo, são definidas dez diretrizes, 20 metas e 171 estratégias para alcançá-las, bem como os princípios e os prazos da proposta, assim como existem também possibilidades de emendas. Quando aprovado pelo Congresso e durante a implementação do PNE, a União deverá promover a realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação até o final da década, com intervalo de até quatro anos entre elas, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução do PNE 2011/2020 e subsidiar a elaboração do PNE para o decênio 2021/2030.

Atualmente, o texto do Projeto Lei do **PNE** apresentado pelo seu relator, deputado Ângelo Vanhoni, já possui alterações. Originalmente apresentava-se como na citação abaixo, na qual transcrevemos apenas as metas e estratégias em que a Educação Infantil aparece contemplada (meta 1):

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos.

Estratégias:

1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.

1.2) Manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas.

1.3) Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola.

1.4) Estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação.

1.5) Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil.

1.6) Estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de quatro e cinco anos.

1.7) Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais.

1.8) Respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de educação infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada.

1.9) Fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil.

No dia 1º de dezembro de 2011, foi apresentado um substitutivo na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, que alterou significativamente essa e outras metas. Os excertos abaixo possibilitam-nos perceber as alterações realizadas mediante redação atualizada da proposta para o novo PNE:

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, no mínimo, aos seguintes percentuais da população de até três anos:

trinta por cento até o quinto ano de vigência deste PNE e cinquenta por cento dessa população até o último ano.

1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.

1.2) Garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a dez por cento a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e a do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo.

1.3) Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta

1.4) Estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches.

1.5) Manter e aprofundar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil.

1.6) Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação periódica da educação infantil, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

1.7) Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública.

1.8) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil.

1.9) Estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços das pesquisas e teorias educacionais no atendimento da população de até cinco anos.

1.10) Fomentar o atendimento das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia e informada.

1.11) Fomentar o acesso à educação infantil e a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.

1.12) Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade.

1.13) Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de até cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de seis anos de idade no ensino fundamental.

1.14) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.

1.15) Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos (BRASIL, 2011)³⁸.

Analisando o texto da Meta 1, de acordo com Didonet (2011), o texto refere-se a expressões distintas como se fossem sinônimas, por exemplo, “atendimento escolar” de quatro a cinco anos e “educação infantil” de até três anos...; refere-se três vezes a “população” e nenhuma vez fala no sujeito da Educação Infantil, que são as “crianças”. O autor chama a atenção para a expressão pouco precisa “atendimento escolar da população de 4 e 5 anos”, e para a incorreta menção da “educação infantil” de até 3 anos.

Concordamos com o autor Campos (2011), em entrevista ao Observatório de Educação, quando complementa:

Com efeito, “atendimento escolar” pode ser entendido como se a criança de 4 e 5 anos pudesse estar sendo matriculada em qualquer etapa e modalidade educacional, quando nessa faixa etária a criança deve ser matriculada na pré-escola, de acordo com a Constituição e a LDB. Educação Infantil engloba as duas faixas etárias, de creche e pré-escola, e está portanto inadequadamente utilizada apenas para a faixa de 0 a 3 anos.

Ainda sobre esta meta, Didonet (2011) afirma haver importante estratégia na proposta do PL atual, a saber: “trinta por cento até o quinto ano de vigência deste PNE e cinquenta por cento dessa população até o último ano”, pois há boa inserção de uma meta intermediária para a creche: 30% até 2015, para não acontecer de alguns sistemas de ensino deixarem a expansão para os anos finais da década do Plano. Sem essa meta, não estariam incorrendo formalmente em descumprimento se passassem dos atuais 20% de atendimento da demanda para 50% no ano de 2020. No entanto, muitas crianças seriam prejudicadas, porque sua oportunidade teria passado e o sistema de ensino se veria no “sufoco” no final da década do PNE. A proposta de emenda por ele apresentada daria conta desse equívoco.

Com relação ao item 1.1, aponta-se no PNE uma estratégia fundamental no que corresponde à expansão do ensino infantil pela via pública em regime de colaboração. Segundo Didonet (2011), trata-se de uma estratégia importante, “porque exige que o MEC, as Secretarias Estaduais e as Municipais de Educação façam juntas as definições e competências de ‘quem vai fazer o quê’ e ‘quanto das metas’ cabe a cada um”.

³⁸ Fonte: BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Especial da Câmara dos Deputados, 2011

Nesse sentido, o referido item, o PNE trará um avanço em relação à situação atual, determinada em parte por uma interpretação literal e equivocada da LDB (art. 9, 10 e 11): “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. O equívoco na interpretação refere-se à afirmação de que a competência é exclusiva do município, o que seria impossível. Com essa estratégia na prática, MEC, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão fazer um plano ou uma programação em conjunto e negociar a forma de alcançar as metas quantitativas e qualitativas.

Vale ressaltar que não é nossa intenção esgotar as análises de todas as metas, mas, coerentemente com nosso foco de estudo, centrar naquelas que se referem ao trabalho docente ofertado por instituições de Educação Infantil conveniadas. Nesse sentido, cabe destacar aqui o fato de que o item 1.4 da versão anterior não foi suprimido. A redação anterior - “Estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de **entidade beneficente de assistência social** na educação” - foi alterada com pontos significativos. Sendo que, talvez, o mais importante deles foi a supressão da palavra “acelerar”, ficando a redação da seguinte forma: 1.7 “Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública”.

Segundo Didonet (2011), se mantivesse o termo “estimular” seria um grande retrocesso no sentido de expandir aceleradamente os convênios. O autor explica que uma emenda queria dar outra redação a essa estratégia, a saber: “estimular o credenciamento de entidades beneficentes de assistência social que atuem na educação para expandir, por meio delas, o atendimento da educação infantil (das crianças que constituem a demanda por educação pública)” (DIDONET, 2011).

Nessa direção, esse autor ressalta que o relator do PL rejeitou a referida emenda e formulou uma estratégia adequada:

Os convênios com creches comunitárias, confessionais ou filantrópicas devem ser firmados dentro de um plano ou uma programação de atendimento da demanda que articule o número de matrículas conveniadas com a expansão das matrículas da rede pública (Comissão da Câmara dos Deputados - META 1 - PL/PNE 2011).

Dessa forma, a citada estratégia da Meta 1 resgata o sentido que deve ser traçado para a oferta de Educação Infantil nos municípios, ou seja, a obrigação de ampliar a rede de ensino pública e colocar a questão dos convênios no campo da complementariedade e, mesmo assim, com convênio com creches que tenham a credencial fornecida pela assistência social.

Evidentemente, o PNE aponta parâmetros de avaliação, de modo que a qualidade da Educação Infantil desses convênios deva ser objeto de avaliação permanente, por isso a necessidade de articular o item 1.4 aos itens 1.5 e 1.6. Nesse sentido, Didonet (2011) também nos auxilia na compreensão, afirmando que o item 1.5:

[...] é um item fundamental para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, pois sinaliza o fim das improvisações, dos arranjos, das creches – e também pré-escolas “fundo de quintal” ou inapropriadas para as crianças, as atividades pedagógicas, a proposta pedagógica; (d) o programa de construção e reformulação dos estabelecimentos terão que seguir as normas de acessibilidade. Essa diretriz está em sintonia com o Plano Nacional pela Primeira Infância – capítulo Educação Infantil; (e) a construção, a reestruturação e os materiais desse programa nacional terão que ser aplicados em estabelecimentos públicos (está vetada, pela estratégia, a construção pública com cedência para administração privada – coisa que já começou a acontecer em alguns municípios). É uma clara indicação para expandir e qualificar a rede pública de estabelecimentos de educação infantil (Comissão da Câmara dos Deputados - META 1 - PL/PNE 2011)

Didonet (2011) ainda reforça a necessidade do olhar atento ao item 1.6, que aponta a questão da avaliação. Esta deverá abordar fatores que caracterizam a oferta da Educação Infantil: infraestrutura física e os materiais pedagógicos, inclusive sob o critério da acessibilidade, os professores, técnicos e demais trabalhadores que atuam no estabelecimento, a gestão e outros considerados relevantes. Isso significa que o que deve ser avaliado são as condições para oferecer esse ensino e, não o “rendimento” da criança ou o “desenvolvimento infantil”, como já se sustentou em outros tempos (DIDONET, 2011).

Apesar de persistir, em nível nacional, o argumento de que não há como ampliar o número de matrículas sem a continuidade de creches conveniadas ou, também, a retórica de que a eliminação dessa forma de atendimento colocaria crianças sem atendimento, a nosso ver, essa visão não pode se sustentar por muito tempo. Ainda, tal argumento não considera o fato concreto de que as creches estão legitimadas pelo Fundeb (com previsão dos repasses) e que o PNE é um importante mecanismo político de frear essa proliferação de oferta por meio de creches privadas que se utilizam de mecanismos e financiamento públicos.

Sem contar ainda que é preciso exigir mais das instituições particulares que cobram mensalidades dos pais, pois sabemos que também, com raras exceções, elas não primam pela qualidade. Faz-se nesse caso necessária uma efetiva supervisão do poder público, com

avaliação periódica de qualidade. Nesse sentido, Campos (2011)³⁹ em entrevista no programa “Observatório de Educação”⁴⁰ também se posiciona:

Minha posição é que um nível básico de qualidade deveria ser exigido de todos os tipos de atendimento a crianças pequenas, inclusive com penalidades previstas em lei para os administradores responsáveis. Nesse sentido, a estratégia 1.3 do projeto do executivo, reformulada como estratégia 1.6 no substitutivo, é um passo muito importante, pois prevê a “avaliação periódica da educação infantil, com base em parâmetros nacionais de qualidade” (CAMPOS, 2011).

De qualquer forma, o PNE, do ponto de vista político, acena na contramão do que está previsto na Lei do Fundeb. Este aponta para o crescimento das conveniadas na medida em que garante o financiamento pela previsão dos repasses, já aquele, dentro de uma lógica de Plano de Estado para a Educação, sustenta uma garantia de ampliação das escolas públicas, como vimos na meta 1, item 1.7.

2.8 Do financiamento ao trabalho docente na Educação Infantil: proletarização e profissionalização

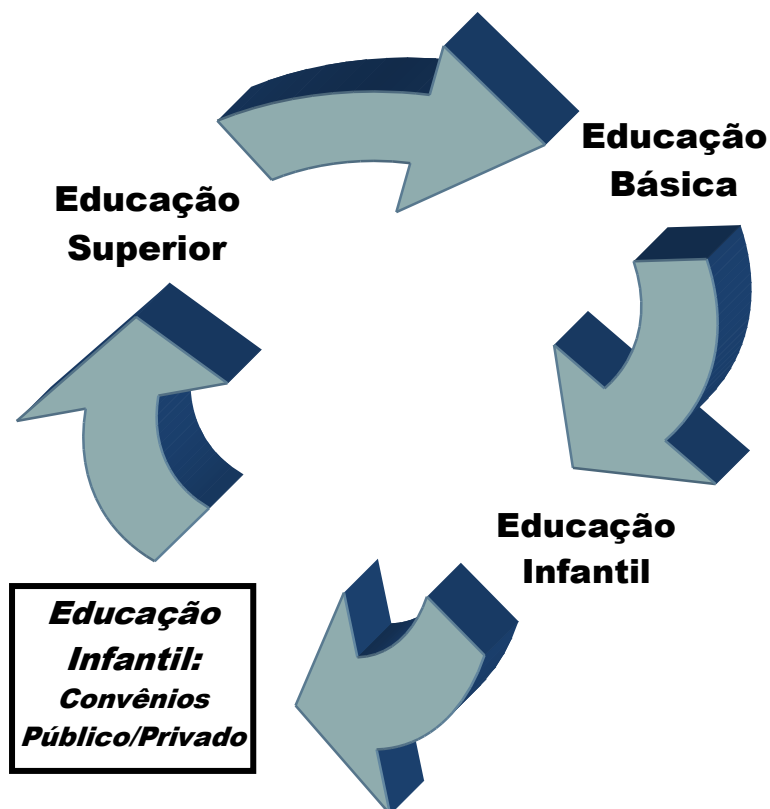
A partir da situação descrita acerca das políticas públicas e no mundo do trabalho, buscaremos analisar as consequências destas para com as condições de trabalho dos educadores infantis. Identificamos, nesse contexto, essa categoria de trabalhadores na fase final do que chamamos de **“esquema da precarização educacional”** em nosso país. Neste, enquadrados por menor grau de incidência de precarização a Educação no Ensino Superior, seguida da Educação no Ensino Básico (nos moldes da oferta regular da Educação convencional). Em seguida, identificamos com o maior grau de precarização a oferta da Educação Básica na etapa da Educação Infantil, mediante oferta celebrada por convênios entre entidades não governamentais com o setor público. Nosso pressuposto é o de que as **creches conveniadas** estão localizadas em um plano hierarquicamente inferior da oferta educacional, no qual os processos de precarização estão mais evidentes e agudizados.

O gráfico, a seguir, possibilita ilustrar os argumentos presentes no referido pressuposto.

³⁹ Maria Malta Campos, em entrevista ao site do programa Observatório de Educação – ONG Ação Educativa (<http://www.acaoeducativa.org.br>) em 2011.

⁴⁰ O Programa Observatório de Educação, disponível *on line*, foi fonte importante de informações de discussões atualizadas sobre o PNE/2012.

Gráfico1: Esquema da Precarização da Educação no Brasil atual



Fonte: Elaboração do autor

Ressaltamos, ainda, nossa compreensão de que as contradições e dificuldades presentes na Educação Infantil estão conectadas às reformas educacionais contemporâneas, ideologicamente condicionadas pelas demandas impostas pela reconfiguração do mundo do trabalho no contexto da globalização econômica.

Em nosso entendimento, diante dos dados levantados, a desvalorização profissional continua um grande risco para a qualidade do atendimento da Educação Infantil. Quando esses profissionais estavam no âmbito da assistência, recebiam diversas denominações: pajens, babás, monitores, auxiliares de creche e educadores infantis.

Pelo que está previsto na LDB, ao migrar o serviço para a educação, a situação funcional desses trabalhadores deveria ter sido resolvida, ou seja, deveriam ter sido seguidas as regras que constam da referida Lei:

- Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício, e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (artigo 61).

- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (artigo 62).

Para que os municípios avancem no sentido de resolver a questão profissional, um dos entraves diz respeito à existência de diferentes tratamentos dados para o cargo de professor que atua na Educação Infantil. A situação funcional dos trabalhadores que estavam nas antigas creches vinculadas à assistência social deveria ser resolvida até 1999, pois desde 1996, sobretudo em virtude da LDB, está explícito que o nome do cargo do profissional para trabalhar com a Educação Infantil é, de fato, professor.

Em muitos municípios, seja por incompreensão conceitual ou jurídica, seja por problemas financeiros, foram criados ou mantidos cargos separados, denominando-os de monitores, auxiliares de creche ou outras variações. Estes profissionais precisam ter a mesma qualificação exigida para os professores pela LDB, mas seus salários são mais baixos e, em muitas redes, estão alocados no quadro geral dos servidores da Prefeitura Municipal.

Em alguns municípios, foi criado o cargo de professor de Educação Infantil, a nosso ver, com a mesma justificativa e objetivo: manter estes professores recebendo menos que os demais. Em todas essas situações existe algo em comum: por intermédio da criação de um cargo docente não previsto na LDB, busca-se manter, de forma precarizada, o atendimento para a Educação Infantil.

Com a instituição do Piso Salarial Nacional⁴¹ para o magistério, essa situação ficou mais complexa. Aqueles docentes apelidados de monitores e auxiliares estão excluídos do piso. Aqueles que foram denominados de professores da Educação Infantil devem ser incluídos. Obviamente, este enquadramento no Piso torna menos eficaz a tentativa de economizar, via criação de cargo separado.

Com relação aos argumentos que apoiarão nosso pressuposto de que existe um quadro esquemático da precarização na Educação, lançaremos dois tópicos demandados para atender a sustentação dessa tese. O primeiro está situado na discussão da próxima e última seção deste capítulo, que abordará elementos ontológicos e de expressão da precarização do mundo do trabalho – discutidos no capítulo 1 – porém, agora voltados especificamente para elucidar as

⁴¹ A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, institucionaliza o Piso Salarial Nacional do Magistério.

dimensões do trabalho precarizado do trabalhador da Educação Infantil. O segundo argumento, ou conjunto de argumentações, está concentrado no último capítulo, majoritariamente, na seção que abordaremos essa precarização na concretude do trabalho dos educadores expresso nas falas dos entrevistados.

2.9 Trabalho precarizado e natureza do trabalho docente na Educação Infantil

Historicamente, o trabalho do profissional da educação, sobretudo, daqueles que atuam na Educação Infantil é marcado pela precariedade em função de fatores como investimento insuficiente e desvalorização profissional. Destaca-se, nesse aspecto, a não profissionalização dos educadores, bem como a falta de infraestrutura e recursos materiais para desenvolvimento do trabalho (ALVARENGA, 2009, p. 51).

Desse modo, foi historicamente considerado um trabalho de cunho doméstico, não demanda mais que a execução de habilidades afetivas de obrigação moral do instinto materno, sendo que, nesse sentido, não necessita de remuneração, nem tão pouco qualificação. Tal ideologia esconde as reais condições de trabalho e desmobiliza os profissionais. A falta de regulamentação da profissão de educadores infantis (berçaristas, educadoras, monitoras) de pré-escola e de creches contribui para a precarização do trabalho. Esse fator, segundo Alvarenga (2009), evidencia a diferenciação em relação ao trabalho do professor, que tem sua regulamentação para atuação desde a década de 1930.

Na sua abordagem sobre a natureza do trabalho docente, Fontana e Tumolo (2006) destacam que, de forma genérica, pode ser compreendido como o emprego da força de trabalho, na relação com a natureza, para a produção de valores de uso, os quais são necessários à vida humana. Assim, considera que processo simples de trabalho é condição essencial para a produção da existência do ser social. Desse modo, como no capitalismo o processo de trabalho está subsumido à lógica do capital, é necessário distinguir o processo de trabalho dos processos de produção capitalista. Os autores destacam que Marx define o processo de trabalho como uma atividade que produz valores de uso, a partir da apropriação do natural para satisfazer necessidades humanas.

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

processo de produção capitalista, ou seja, é trabalho que produz mais-valia e, conseqüentemente, capital (FONTANA e TUMOLO, 2006, p. 6).

No que se refere ao trabalho produtivo, este não se refere unicamente aos aspectos relativos ao trabalho concreto. Sendo assim, o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, pois não importa se se trata de uma empresa agrícola ou uma empresa escolar (escola no setor privado), se a mercadoria produzida é soja ou ensino (idem, ibidem).

Nesse processo, é possível apreender os fundamentos do trabalho docente, tanto no processo de trabalho, como no processo de produção capitalista. Importa frisar que a maioria dos trabalhadores da educação assalariados, que atuam tanto no setor público quanto no setor privado de ensino, estabelecem uma relação semelhante à de outros trabalhadores assalariados, uma vez que a natureza da relação é a mesma. Contudo, é necessário destacar que nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, embora, todo trabalhador produtivo seja assalariado. Assim, nessa perspectiva de classificação conceitual de trabalho, os professores que não são assalariados não são considerados produtivos.

A docência como um processo simples de trabalho pode ser ilustrada no exemplo de um professor que ensina seu filho a ler ou um professor que ministra aulas particulares. Nesse primeiro caso, é uma produção que apresenta valor de uso e não de mercadoria, sendo assim, não há a produção de valor nem a mais-valia, trata-se de trabalhador não produtivo. Embora o segundo exemplo tenha produzido valor, todavia, não produziu mais-valia, assim como não estabeleceu uma relação de trabalho assalariado. Por outro lado, o professor que trabalha na rede particular de ensino vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, assim, produz uma mercadoria, que é o ensino, e, por conseguinte, produz mais-valia (FONTANA; TUMOLO, 2006).

Entretanto, no caso do professor de escola pública, apesar de vender sua força de trabalho ao Estado, produz um valor de uso e, não um valor de troca e conseqüentemente, não produz valor para o ciclo do capital nem mais-valia. Desse modo, como não estabeleceu a relação essencialmente capitalista, não é possível considerá-lo um trabalhador produtivo (idem, ibidem). Mesmo assim, é um trabalhador que é afetado por processos de **precarização** e **desvalorização**, análogos aos dos trabalhadores produtivos, posto que ambos estão inseridos em um mesmo sistema político econômico e social denominado capitalismo. Portanto, no contexto do sistema capitalista em vigor, o trabalhador da educação recebe fortes

determinações no sentido da perda de sua identidade profissional, pois incorpora características objetivas e subjetivas que constituem sua desvalorização social.

Surge disso, a associação que vários autores fizeram entre o trabalho fabril e o trabalho docente, que foi gradativamente incorporando as características do primeiro, um trabalho taylorizado, padronizado, repetitivo, fragmentado dentre outras características. Como, explícita ou implicitamente, muitos autores identificam proletário com operário fabril e como têm evidenciado as profundas similaridades entre o trabalho fabril e o trabalho docente em grande parte dos casos, concluem que os professores têm se transformado em proletários.

Em nossa perspectiva analítica, é impossível apreender classe proletária do âmbito do processo de trabalho. Embora tenhamos plena clareza de que a discussão sobre classe social é deveras difícil, complexa e polêmica no interior do marxismo, não se encontrando nenhum consenso em relação a esse ponto, o proletariado não pode ser apreendido a partir das características concernentes ao processo de trabalho, mas sim com base na relação social de produção. Assim, do ponto de vista da “classe em si” (MARX, 2011), proletariado é a classe social antagônica à classe capitalista, que, desprovida da propriedade de qualquer meio de produção, vende sua força de trabalho para aquela classe e que, ao produzir uma mercadoria, produz valor, mais-valia e capital.

Ao transferir o debate da “classe em si” e “classe para si” para o trabalho na educação, Saviani (1987) auxilia-nos na compreensão, ao sustentar sobre a educação que:

(...) a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da **consciência de classe** não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 1987, p. 13).

Nesse sentido, é possível compreender a “classe em si” como os trabalhadores que, em condições comuns de vida, proporcionam interesses em comum e em oposição aos interesses de outras classes. No processo histórico, em determinado contexto e fruto de múltiplas determinações, tais interesses fazem um salto qualitativo na perspectiva política, nesse aspecto, consideramos a “classe para si” ⁴².

O professor, e o trabalho docente, nesse contexto e, sobretudo, com base na relação social de produção, é parte da classe antagônica ao capitalista, na medida em que sofre todos

⁴² Essa discussão é importante, pois alguns autores respeitados, inclusive Lessa (2005), citado muitas vezes neste trabalho, consideram apenas os chamados “trabalhadores produtivos” no seu sentido estrito, na classe proletária. Compreendemos que a condição proletária é que não são proprietários das condições objetivas de sua subsistência (MARX e ENGELS, 1983), e por isso têm que vender sua força por salário (classe em si). Entretanto, esta condição econômica e social de vida não estabelece a superestrutura ideológica e política da classe para si.

os reflexos das demais categorias de trabalhadores da classe proletária, sendo que destacaremos os principais deles: desvalorização e precarização do seu trabalho. Veremos que essa precarização do trabalho docente incide diretamente em todos os níveis e etapas de ensino, sobretudo na Educação Infantil e, com efeito, alcança a categoria profissional dos educadores infantis sob a mesma lógica de desvalorização.

Analisar o trabalho docente na Educação Infantil, neste início de século, pressupõe compreender as mudanças sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo na sociedade brasileira desde o século XX, com implicações diretas para a educação escolar. Tais mudanças não só alteram o cotidiano das pessoas e das instituições sociais, como as famílias e as escolas, mas, sobretudo, implicaram a adoção de uma nova lógica capitalista: o neoliberalismo (GENTILI, 1990).

Pautado na lógica da mercantilização, o neoliberalismo transferiu a educação da esfera da política para a esfera do mercado, transformando-a em serviço a ser comprado, reduzindo o direito à educação, à condição de propriedade de alguns, além de impor regras de empresas privadas para a gestão escolar pública. Como consequência direta dessa concepção, percebemos nitidamente um movimento de “naturalizar” o que é social, aliado a um processo de responsabilização individual, que Gentili (1999) interpreta como a privatização dos sucessos e fracassos sociais.

Segundo Alvarenga (2009), a hipervalorização do modelo empresarial vem acompanhada de relações mais flexíveis na organização e gestão do trabalho, bem como da fragilização das relações trabalhistas, nos moldes das empresas privadas.

[...] diante do medo do desemprego, os trabalhadores foram se enfraquecendo e acabaram por “aceitar” tais exigências, que cada vez mais lhes impõem uma condição de precariedade [...] reformas educacionais que se proliferaram por toda a América Latina em meados dos anos 1990, como decorrência direta da reestruturação do papel do Estado [...] trazendo assim uma nova regulação para as políticas educacionais que [...] no Brasil, foram materializadas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996...] (ALVARENGA, 2009, p 27).

É importante destacar que essas reformas educacionais impactaram fortemente na Educação Infantil, principalmente, com relação à alteração das exigências para a formação dos professores e educadores infantis. Fato este que não significa que as exigências profissionais vieram de condições de trabalho adequadas, ao contrário, os professores e educadores infantis, mesmo após a LDB continuaram sofrendo as mazelas históricas características da educação básica.

A desvalorização salarial talvez seja um dos maiores problemas enfrentados pelos docentes atualmente em relação às condições de trabalho. Segundo dados do INEP (2004, p.43-35), “no Brasil, médicos e advogados ganham, em média, 4 vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental [...]”. Isso aponta que a questão salarial reflete diretamente na possibilidade de o professor ter acesso aos bens culturais: “a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho” (ALVARENGA, 2009, p. 37).

Em síntese, os ajustes neoliberais, as reformas educacionais e as mudanças sociais significativas alteraram profundamente o trabalho docente. Nessa nova conjuntura, os professores são responsabilizados pelos problemas escolares e passam a ser avaliados pelo seu desempenho, são cobrados a desempenhar várias funções, em resposta à exigência de um novo perfil profissional, e vão perdendo cada vez mais a autonomia na realização do trabalho. É imprescindível lembrar que a desprofissionalização dos professores implica registrar os debates na área da educação sobre a existência ou não de uma profissão docente ou se os professores podem ou não ser considerados profissionais.

Segundo Alvarenga (2009), se o magistério é uma profissão ou semiprofissão é uma luta, ainda, travada pelos educadores em busca de prestígio social desse ofício, dentro do magistério, a questão da identidade sempre sofreu decorrente de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores e educadores da Educação Infantil, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. A ausência de organização coletiva, como sindicalização, também é um fator que determina essa fragilidade, como destacam Lüdke e Boing (2004):

O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões. E a lista das fragilidades da “profissão” docente não para por aí, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” compatível à de outros grupos ocupacionais. E isso apenas no Brasil. (p.1168-1169).

Diante disso, os professores têm uma única identidade: ser professor. Nesse sentido, com base nos autores supra, compreendemos que é fato o processo de proletarização do

professor como resultado da precarização de suas condições de trabalho, do rebaixamento salarial, de sua desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação, dentre outros fatores.

Tudo isso, portanto, aponta que as fragilidades impostas pelo sistema capitalista à categoria do educador infantil são ainda maiores e persistem, tendo em vista que estes possuem sua função de magistério, embora não descrita, efetivamente, nos Planos de Cargos/Planos de Carreira. Nesse sentido, antes mesmo da definição e reconhecimento de sua identidade, os educadores infantis deste século herdam, juntamente aos professores, as condições concretas apontadas acima.

Portanto, deve prevalecer a ideia de que a luta pela superação do quadro de desvalorização da educação, e especificamente da Educação Infantil, aponta a busca de uma perspectiva de valorização profissional realmente efetiva dessa categoria profissional.

CAPITULO III

MAPEAMENTO E ANÁLISE DA REALIDADE DE UBERLÂNDIA-MG NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS EDUCADORES INFANTIS

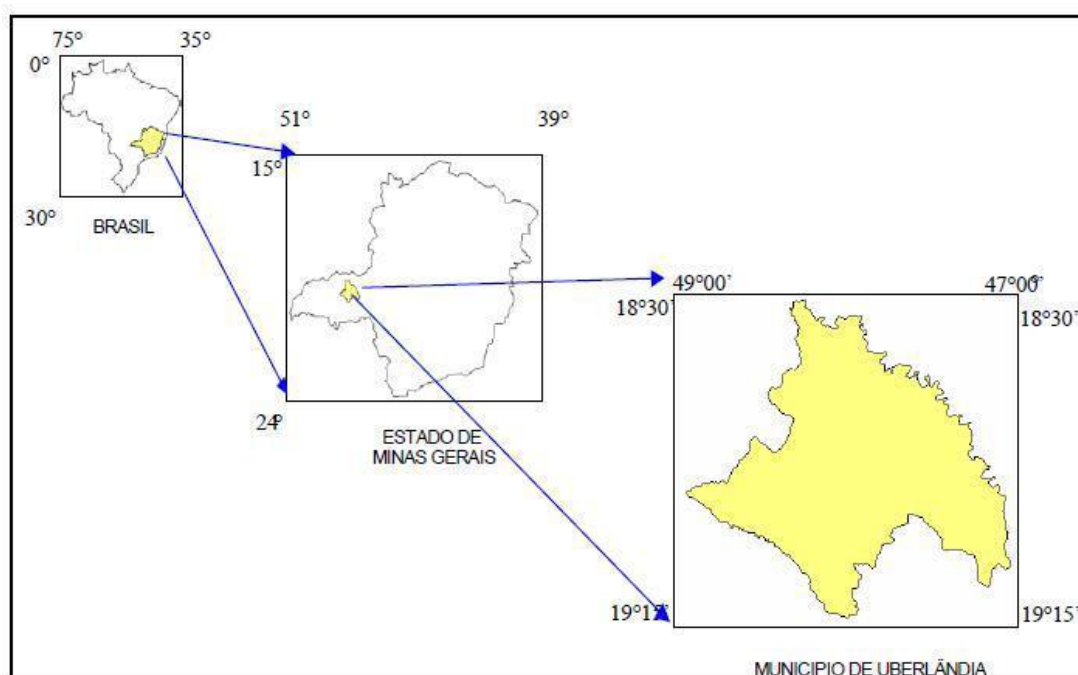
Nossa opção metodológica, anunciada desde a introdução do presente trabalho, é fundamentada na matriz epistemológica oferecida pelo materialismo-histórico-dialético. Esse referencial contempla as categorias de **historicidade** e **contradição**, considerando, no processo investigativo, que para a compreensão é preciso definir as bases teórico-conceituais sobre as quais se pretende realizar a reflexão filosófica e pedagógica do objeto de pesquisa em questão.

Esse processo será desenvolvido a fim de construir, dialeticamente, a descrição e a análise da realidade da Educação Infantil em Uberlândia-MG, em meio às lutas e mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que deram, historicamente, seu formato atual.

3.1 Contextualização histórica da Educação Infantil no município de Uberlândia-MG antes e depois das políticas de vinculação dos recursos

O município de Uberlândia-MG está localizado no Triângulo Mineiro, uma das regiões mais importantes no Estado de Minas Gerais em função, dentre outros fatores, de sua localização geográfica estratégica, que viabiliza o escoamento da produção de vários Estados do país.

Na segunda metade do século XX, o município apresentava estrutura socioeconômica baseada no modelo agroindustrial. O processo de industrialização somente se consolidaria a partir da década de 1960, paralelo ao fenômeno de sua urbanização. Nesse período, a educação começava a ser percebida como um relevante instrumento para a formação do trabalhador, que migrava em massa do campo para a cidade.



Mapa 1: Localização do município de Uberlândia. Fonte: Brito; Prudente (2005) In Santos; Silva (2010)

A cidade de Uberlândia constituiu-se como um dos mais importantes centros regionais do Estado, com expressivo desenvolvimento econômico e, como reflexo, o crescimento urbano provocaria uma mudança estrutural significativa para a cidade, acirrando as demandas sociais. Sua área é de **4.115 km²** representando **0.702%** do estado, **0.445%** da região e **0.048%** de todo o território brasileiro. A população total do município é de 611.903 habitantes, de acordo com estimativa do IBGE (2011)⁴³. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade é de **0,83**, segundo o mesmo instituto.

Existem poucos registros na literatura científica sobre a história da Educação Infantil com foco no município de Uberlândia, sendo que os trabalhos de pesquisa que identificamos trazem como foco específico suas instituições de ensino públicas⁴⁴.

No início da década de 1980, a Secretaria Municipal de Educação– SME já oferecia atendimento a crianças de seis anos em algumas pré-escolas, além das escolas estaduais. Até 1982, estavam registradas 46 turmas de pré-escola que atendiam aproximadamente 1.000 crianças. A partir de 1983, o governo municipal (1982-1987) implantou o “Projeto Municipal de Ensino Pré-Escolar” orientado para ampliar o acesso à escola das crianças de 6 anos. Como

⁴³ Fonte: IBGE/Estimativa Populacional, 2011.

⁴⁴ Vale destacarmos, aqui, os trabalhos de CARRIJO (2006) e Ferreira (2010), que abordaram o tema da Educação Infantil em Uberlândia-MG, sendo o primeiro com foco nas políticas e trabalho docente dos educadores infantis nas EMEIs e o segundo com foco na historicidade das instituições – creches comunitárias.

resultado, em 1985, 111 turmas atendiam, aproximadamente, 2.900 crianças (FERREIRA, 2010).

Segundo Ferreira (2010), as reivindicações sociais intensificaram-se, sobretudo, em municípios com lideranças políticas opositoras ao regime militar. Em especial, no contexto de Uberlândia-MG, tínhamos o Movimento Democrático Brasileiro (MDB, que depois tornar-se-ia o PMDB) que, no início da década de 1980, assumiria a prefeitura da cidade com a vitória, na eleição 1982, de Zaire Rezende (1983-1988) que sustentava os ideários da chamada Democracia Participativa.

Podemos dizer que a Democracia Participativa teve seus princípios materializados naquele governo no que concerne às mudanças no atendimento à infância por meio da criação de creches e pré-escolas.

Ao longo de 1983, sete creches foram constituídas. Em 1984 houve uma ampliação delas em termos quantitativos, pois nesse ano foram constituídas mais 11 creches; ao fim do ano, havia 21 creches comunitárias. Em 1985, surgiram mais nove. Nos anos seguintes, a quantidade de creches comunitárias aumenta, mas não na mesma proporção— na verdade, há um decréscimo na constituição de novas unidades para crianças de 0 a 6 anos de idade vindas de bairros periféricos; em meados de 1986, são 38 creches; ao fim de 1987, eram 41; ao término da gestão Democracia Participativa, em 1988, eram 44 (FERREIRA, 2010, p. 49).

Também em 1983, a Secretária Municipal de Trabalho e Ação Social – SMTAS implantou o “Programa de Apoio às Creches Comunitárias”, fruto de reivindicações oriundas das entidades comunitárias. Para Kramer (2006), a preocupação com a Educação Infantil no Brasil começou com o aparecimento das creches comunitárias, incentivadas pelo UNICEF em 1979, seguindo da expansão dessas instituições na década de oitenta com os movimentos sociais que reivindicaram esse nível de ensino.

Nesse contexto, foram abertas as primeiras creches municipais por iniciativa de grupos de mães e suas respectivas Associações de Bairro, chamadas Creches Comunitárias, as quais eram administradas pela própria comunidade. Como resultado, em Uberlândia, em 1982, havia 05 creches em funcionamento e, em 1988, 38 já funcionavam atendendo cerca de 1.900 crianças entre 0 e 6 anos de idade. Além das creches comunitárias, em 1988 foram identificadas 08 creches vinculadas a instituições, tal como a dos servidores municipais, além de 20 escolas municipais que ofereciam a pré-escola, atendendo, na totalidade, aproximadamente 5.000 crianças (CARRIJO, 2006).

Com as mudanças constitucionais de 1988, surgiram políticas que destinaram ajuda técnica e recursos financeiros para a municipalização das áreas da saúde e da educação. Diante desse contexto político, a Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG – PMU investiu nessas áreas, principalmente em função do aumento da demanda social e das reivindicações dos movimentos populares que exigiam o atendimento imediato de suas demandas.

Especificamente no campo da educação, a PMU estruturou o sistema mediante a contratação de educadores e a construção de escolas “padrão” localizadas nas áreas urbana e rural, as quais foram equipadas com bibliotecas, quadra de esportes e laboratórios. Procurava-se, com isso, cumprir a Constituição de 1988, que responsabilizava o município pelos destinos da Educação Infantil e Fundamental:

Até a Constituição de 1988, o ensino municipal era considerado um subsistema que se atrelava ao sistema estadual. O Estado repartia com o Município a responsabilidade pelo ensino fundamental público numa relação em que o município desempenhava um papel suplementar, praticamente excluído das decisões normativas (GADOTTI, 1993, p.37).

Esse sistema de gestão dos municípios, segundo Gadotti (1993), implica na criação ou reorganização de uma estrutura administrativa e gerencial e na produção de normas jurídicas de âmbito local, para atuar sobre sua rede de ensino, a qual, ao que tudo indicava, estava em permanente e acelerado ritmo de expansão de demanda. Dessa forma, a prefeitura municipal teve que planejar, organizar e gerir um sistema de ensino.

Entre 1992 e 1996, o governo municipal realizou ajustes administrativos com a pretensão de melhorar a infraestrutura da educação sem, entretanto, realizar novos investimentos, diante de um período recessivo que atravessava o país, constatando-se, com isso, uma perda significativa na qualidade dos serviços prestados, aspecto que elevou bastante a insatisfação tanto dos servidores públicos municipais como da população em geral. No entanto, nesse período, a Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social – SMTAS assumiu 29 das 54 creches comunitárias existentes, designando-as Unidades de Desenvolvimento Infantil – UDIs.

Segundo Carrijo (2006), ainda em 1993 a Educação Infantil de 0 a 6 anos do município encontrava-se atendendo pouco mais de 4.400 crianças, sendo 3.105 delas atendidas pela Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social, incluindo as que pertenciam às creches comunitárias, além de 1.340 alunos atendidos pelas 6 Escolas de Educação Infantil – EMEIs criadas, na época, pela SME. Todo esse processo ocorreu sem desenvolver uma

política articulada que fosse capaz de integrar as creches existentes, as UDIs e as EMEIs recém-criadas.

Dessa forma, em 1995, a totalidade das unidades privadas e públicas da cidade atendia aproximadamente 16.000 crianças, das quais 69,6% eram administradas pela SME, a qual também apoiava, com recursos humanos e financeiros, várias escolas ligadas a outras instituições, como a Secretaria Estadual de Educação e o Sesi Minas.

Posteriormente, em 1998, a SME foi incorporada ao programa “Toda Criança na Escola” do Governo Federal, além de municipalizar várias escolas da Rede Estadual que ainda operavam com o nível de ensino fundamental, sem promover-se, entretanto, uma avaliação profunda sobre as implicações dessas medidas para o sistema. Uma dessas consequências foi o enorme crescimento do número de matrículas, que chegaram a alcançar, em média, 47 alunos por sala de aula no ano de 1999, aspecto que contrariava, frontalmente, o Estatuto Municipal do Magistério, que previa de 25 a 30 alunos/as da 1ª a 4ª séries e de 30 a 35, da 5ª a 8ª séries.

Somado ao processo recessivo que vivia o país e apesar dos reclamos da comunidade, a SME deixou de investir significativamente no desenvolvimento da Educação Infantil, observando-se, entre 1998 e 1999, além da implementação de uma política de transferência de matrículas para a iniciativa privada, uma considerável diminuição de mais de 800 vagas em 1999, em relação ao ano anterior.

O quadro 06 ilustra a crescimento na quantitativa de matrículas na Educação Infantil do município de Uberlândia-MG no período 1998 a 2006.

Quadro 06. Número de matrículas na Educação Infantil do município de Uberlândia-MG (1998-2006)

	Estadual		Federal		Municipal		Privada		Total	
	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
2006				225	1.874	9.918	780	3.216	2.654	13.359
2005	0	0	0	224	1.693	9.996	785	3.326	2.478	13.546
2004	0	0	0	225	1.382	9.298	600	3.144	1.982	12.667
2003	0	0	0	225	1.248	8.736	537	3.344	1.785	12.305
2002	0	0	0	218	1.435	8.425	685	3.465	2.120	12.108
2001	0	0	0	225	523	7.057	585	3.040	1.108	10.322
2000		0		218		6.692		2.957	0	9.867
1999		0		171		6.810		3.007	0	9.988
1998									0	0

Fonte: PMU/Secretaria Municipal de Educação. Censo Escolar/2006.

Em 2011, foi divulgado o último Censo Escolar, do qual extraímos as atualizações das matrículas na Educação Infantil, com os números de “creches” e pré-escolas discriminados separadamente, como a seguir:

Quadro 07. Ilustra a evolução quantitativa de matrículas na Educação Infantil do município de Uberlândia-MG no período 2007-2011

	Municipal (pública)	
	Creche	Pré-Escola
2011	5919	8058
2010	4744	8922
2009	4534	8707
2008	3733	7531
2007	2894	7163

Fonte: Censo Escolar/INEP, 2011.

Especificamente no caso das creches conveniadas, os dados da evolução de matrículas que a SME dispõe são mostrados no Quadro a seguir:

Quadro 08. Atendimento Rede Conveniada - Censo Escolar (MEC) Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)⁴⁵

Atendimento	Ano				
	2007	2008	2009	2010	2011
Creche	1842	2797	2085	2383	2535
Pré-escola			798	794	684
Total (Ed. Infantil)	1842	2797	2883	3177	3219

Fonte: Censo Escolar, Acesso em: www.educacenso.inep.gov.br.

Verifica-se, pelos números apresentados acima, que o aumento de matrículas informadas separadamente creche/pré-escola ocorreu a partir de 2009. Esse fato revela que, após a implantação do Fundeb, iniciou-se essa distinção dos números dos funcionários, tendo em vista que as instituições que ofertavam educação de 0 a 6 anos (atualmente de 0 a 5) são inseridas em uma concepção de “escola” e não apenas como “creches”. Dispusemos informações detalhadas, de atendimento por cada unidade de creche conveniada (ONGs), no ANEXO IX deste trabalho.

Para financiar a educação pública do município, segundo a SME, esse setor recebia 25% de recursos públicos em 2003, oriundos de impostos, contribuições sociais, incentivos fiscais e outros. Ainda assim, 15% desse orçamento eram destinados ao Ensino Fundamental,

⁴⁵ Confira, ainda, sobre matrículas nas creches conveniadas, o ANEXO IX deste trabalho.

tal como determinava o Fundef, restando apenas 10% desse total para o financiamento da Educação Infantil e demais projetos educacionais.

Vê-se aqui, de forma clara, um dos dispositivos neoliberais sendo aplicados com exatidão na realidade educacional de Uberlândia/MG, especialmente, no sentido de que a ação da SME está limitada pelos direcionamentos do Fundef, que é um dos meios de efetivação das diretrizes dos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, que prioriza o Ensino Fundamental (CARRIJO, 2006, p. 8).

No que diz respeito à capacidade de atendimento da demanda por escola para as crianças de 0 a 6 anos de idade, dados levantados por Carrijo (2006) demonstraram que, de acordo com o Censo Demográfico de 2000, havia em Uberlândia-MG uma população de 58.517 crianças entre 0 e 6 anos de idade, sendo 32.734 na faixa entre zero e três anos e 25.517 na faixa entre 4 e 6 anos. Ao serem comparados esses dados com o número de vagas ofertadas na Educação Infantil do município, evidenciou-se, claramente, uma enorme deficiência desse serviço no município, posto que apenas 17,9% das crianças em idade de 0 a 6 anos de idade estavam sendo atendidas por esse serviço, incluindo os serviços ofertados pelo setor privado.

Em resumo, dados levantados por Carrijo (2006) apontam que, entre 1993 e 2003, o sistema municipal de ensino, no que se refere ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade cresceu pouco mais de 70,0%, especialmente para crianças na faixa de 4 a 6 anos, apesar de não ter havido um crescimento expressivo no número de unidades de atendimento. As Escolas da rede estadual de ensino transferiram, nesse período, o atendimento das crianças de 6 anos para o município até o ano de 1999, enquanto as escolas particulares apresentaram um incremento de aproximadamente 12%.

Em 2006 a SME mantinha as mesmas 29 UDIs e 6 EMEIs totalizando 35 instituições. Além disso, havia 32 creches registradas, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), 64 escolas particulares e 9 Escolas Municipais de Alfabetização – EMAs que atendiam crianças de 5 e 6 anos de idade.

Finalmente, vale ressaltar que na pesquisa realizada por Carrijo em 2006, em duas UDIs, foi constatado que tais escolas:

[...] se encontravam funcionando sem as mínimas condições, tornando o ambiente de trabalho dos profissionais tenso, uma vez que não podem dinamizar o trabalho pedagógico, a criatividade esgota-se diante de materiais tão escassos e, conseqüentemente, esfria, aos poucos, o desejo de fazer um trabalho com qualidade. A situação das UDIs aqui analisadas confere com o que vem sendo descrito na literatura. Campos (1998, p.35) diz que...“...desde

meados da década de 70, o país assistiu a uma expressiva expansão do atendimento às crianças menores de 7 anos, por meio de várias modalidades de serviço[...] Essa expansão ocorreu de forma caótica, oferecendo serviços de qualidade muito variável aos diversos grupos da população.” (CARRIJO, 2006, p. 12).

A pesquisa de Carrijo (2006) fez conhecer uma realidade de ambientes inadequados e materiais escassos. As profissionais da Educação Infantil que ela entrevistou a respeito dessas mesmas unidades de ensino, sobre o que melhorou após a passagem para a SME em termos de materiais e verbas, apontaram que, além de não ocorrer melhorias em termos de financiamento, as unidades continuavam operando com recursos escassos e insuficientes. Tal situação pode ser compreendida, em tempos atuais, mediante a análise de Enguita (1997) quanto à orientação do paradigma neoliberal, traduzida pela afirmação de que é preciso conseguir o máximo de eficiência com o menor uso de recursos financeiros, causando uma precarização do atendimento.

Como podemos observar, tais informações revelam uma realidade que contraria, em certa medida, a defesa da educação básica, inclusive o **Movimento Todos pela Educação**⁴⁶, pois, em certo sentido, não basta investir mais em educação sem acreditar que o país precisa também melhorar a gestão escolar, profissionalizá-la e qualificar os gestores públicos de nossas escolas (RAMOS, 2007).

A realidade da escola pública brasileira, tal como foi apontado pelo Plano Nacional de Educação e, mais especificamente, pela pesquisa realizada no âmbito da Educação Infantil do município de Uberlândia-MG, demonstra a necessidade de ampliar significativamente as fontes de financiamento nesse nível de ensino. Isto, para se garantir a constituição e manutenção de espaços dignos de trabalho, além da reformulação das políticas de formação inicial e contínua necessários à profissionalização do ensino com professores e servidores qualificados. Acrescentamos a isso, a necessidade de se transformar a educação pública brasileira em um projeto de nação, vontade esta oriunda das entidades e dos movimentos sociais que historicamente defenderam a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade.

Como bem descreveu Ferreira (2010), a origem das creches públicas em Uberlândia-MG, sejam aquelas diretamente oferecidas pela prefeitura, sejam ofertadas por meio de ONGs, é marcada por reivindicações de setores importantes da cidade como Associações de

⁴⁶ Portal ANDIFES. Entrevista com o Prof. Mozart Neves Ramos, Ex-Presidente da ANDIFES e Diretor Executivo do Movimento Todos pela Educação (fonte: <http://www.andifes.org.br/news.php#5946>, acesso em 20 ago. 2007.).

Bairro e movimentos sociais, bem como, por um contexto político fecundo no campo da transformação de Uberlândia em uma perspectiva oposta ao conservadorismo advindo da Ditadura Militar.

Mesmo assim, o quadro dos municípios após este contexto, até os dias atuais, apresenta presença significativa dos setores privados, com ou sem fins lucrativos, na oferta desse nível de ensino. Em nosso entendimento, revelar essa contradição, mostrando a existência de uma perspectiva privatista posta na oferta do ensino infantil, não significa desconsiderar a linha progressista dos movimentos sociais envolvidos naquele contexto em que se conquistaram as primeiras creches públicas em Uberlândia.

Do contexto dessas reivindicações apontadas no trabalho de Ferreira (2010), em nossa leitura, devem ser identificados, pelo menos dois formatos de creches conveniadas supervenientes: aquelas ancoradas nas reivindicações, que assumiram o caráter de provisoriedade no atendimento emergencial, embora na perspectiva de que o Poder Público assumisse sua continuidade (nesse grupo, colocamos alguns grupos de associações de bairro); por outro lado, surgiram aquelas, já no movimento das reformas neoliberais discutidas no segundo capítulo, como “alternativa de emprego” (ANTUNES; ALVES, 2004), ou seja, ONGs que se beneficiaram dessa demanda desatendida para ampliar a busca de recursos e sua consolidação institucional.

Por informações da SME, sabemos que, para se instalar uma unidade conveniada, o processo inicial é a aprovação na Câmara Municipal de uma Lei de Utilidade Pública (LUP). Embora nossa fonte negue possibilidade de clientelismo ou favoritismo político, essa possibilidade fica ainda latente devido às relações de poder existentes no contexto político-partidário da Câmara Municipal. Segundo um dos parlamentares⁴⁷ da Câmara dos vereadores de Uberlândia-MG, as aprovações de Utilidades Públicas de entidades como as ONGs beneficiadas com subvenções, estão, sim, inseridas em um contexto de disputa política, favorecimentos a determinadas bases eleitorais e na tensão existente entre representantes da base governamental e oposição.

Além da questão de aprovação da LUP, outro requisito é a regularização jurídico-fiscal e outros itens que comprovem a idoneidade da ONG, visto que esta, além de receber fomento via repasses previstos no Fundeb, como vimos anteriormente neste capítulo, recebe também subsídio do município. Isso significa que existem verbas previstas na Lei Orçamentária Anual

⁴⁷ Na oportunidade desta pesquisa, também entrevistamos um dos vereadores da cidade de Uberlândia-MG, que, mesmo não solicitando desta forma, preferimos preservar sua identidade, mantendo, assim, o mesmo procedimento para todos os entrevistados.

(LOA) – legalizando e legitimando o compromisso do nosso município com esse tipo de convênios.

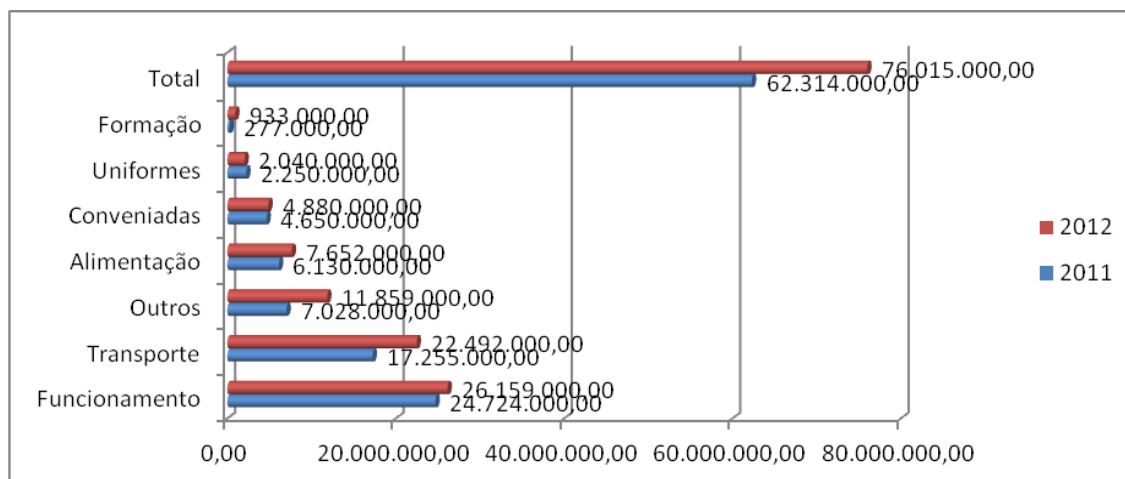
Quadro 09. Recursos destinados as creches conveniadas/ONGs

Ano	FUNDEB	SUBVENÇÕES	Total
2011	5.314.620.37	4.497.847.00	9.812.467.37
2010	3.825.114.88	4.209.329.80	8.034.444.68
2009	1.806.611.97	3.968.641.54	5.775.253.51
2008	772.793.91	3.559.096.35	4.331.890.26
2007	*	3.542.375.69	3.542.375.69

*Não havia recursos do Fundeb nesse período. Fonte: Divisão financeira da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/Relatório Técnico Contábil.

O gráfico abaixo expressa o investimento financeiro por meio de subvenções destinadas pelo município de Uberlândia nas referidas creches:

Gráfico2: Investimento do município de Uberlândia nas creches conveniadas



Fonte: Uberlândia (2011), LOA/2011 e 2012. Gráfico: Elaboração do autor.

Como pode ser observado no gráfico acima, fica claro que somente com as creches conveniadas, no orçamento previsto para “outras despesas correntes” constante da LOA para 2012, o gasto foi de R\$ 4.880.000,00, e que a previsão aumentou significativamente em relação a 2012 (R\$230.000, 00). Com relação aos valores efetivamente gastos (ver ANEXO IV), temos que, em 2009, foram destinados R\$ 3.964.651,00, em 2010 R\$ 4.302.870,80 e, em 2011, R\$. 4.630.847,00, valor este bastante próximo ao estipulado pela previsão da LOA/2012 mostrada no gráfico acima.

Além disso, a mesma fonte da SME informou que a prestação de contas é de periodicidade mensal, tanto da Secretaria de Desenvolvimento Social como na SME. A primeira encerrará neste ano de 2012 sua responsabilidade de gestão sobre esse tipo de convênio, pois, a partir de 2012, segundo a própria SME, esta administrará todas as questões que contemplem as unidades de ensino, inclusive as conveniadas.

Todas as creches conveniadas são, atualmente, regularizadas junto à SEE– Secretaria de Estado de Educação (ressalta-se a inexistência de um sistema de ensino municipal), regularização esta, como foi relatado, motivo de orgulho da gestão atual, visto que foi atendida a meta de oficialização de todas as creches conveniadas reconhecidas pela gestão do município. A regularização é a grande condição para receber na totalidade os devidos recursos de repasse do Fundeb, posto que outro tipo de recurso, o subsídio, é previsto quando da aprovação da creche via LUP e seus desdobramentos, como a previsão orçamentária na respectiva LOA em vigor.

Em nossas incursões de campo pelos setores administrativos da PMU, conseguimos na Câmara Municipal informações sobre os números reais de financiamento das ONGs subvencionadas (nas quais se incluem as creches conveniadas deste estudo) do período de 2009 a 2011. Tais publicações são feitas incluídas nos anexos das leis municipais que dispõem sobre concessão de subvenções e autorizam transferências correntes e de capital nos exercícios dos referidos anos (Lei 10.052 de 12 dezembro de 2008 – para exercício de 2009; Lei 10.390 de 17 de dezembro de 2009 – exercício de 2010; e Lei 10.665 de 15 de dezembro de 2010 – exercício de 2011). Para verificar as transferências detalhadas, ou seja, os valores percebidos especificadamente por cada uma das referidas ONGs, de 2009 a 2011, veja ANEXO IV.

Enfim, atualmente, o quadro de Uberlândia é o seguinte: existem 34 Creches e 54 EMEIs, o que aponta um percentual muito significativo sobre a oferta de Educação Infantil pelas chamadas instituições conveniadas. Detalhamos quais são essas unidades no quadro representativo abaixo:

Quadro 10. Representativo das unidades escolares de Educação Infantil em Uberlândia-MG (ver também Anexo IX para dados do número de alunos atualizado – Censo 2011)

Unidades Públicas (Total: 54 unidades)	
EMEI Anísio Spínola Teixeira	EMEI Prof ^a Edna Aparecida de Oliveira
EMEI do Bairro Custódio Pereira	EMEI Prof ^a Gesimeire Fátima Araújo
EMEI do Bairro Dom Almir	EMEI Prof ^a Izildinha Maria M. do Amaral
EMEI do Bairro Guarani	EMEI Prof ^a Maria Claro

EMEI do Bairro Jardim Brasília EMEI do Bairro Luizote de Freitas EMEI do Bairro Mansour EMEI Vera Anita Nascimento de Souza EMEI do Bairro Santa Mônica EMEI Augusta Maria de Freitas EMEI Cecília Meireles EMEI do Conjunto Alvorada EMEI do Conjunto Santa Luzia EMEI Cora Coralina EMEI Francisco Bueno Monteiro EMEI Grande Otelô EMEI Hipólita Teresa Eranci EMEI Irmã Maria Aparecida Monteiro EMEI Jean Piaget EMEI Líria Emília Saraiva EMEI Maria Aparecida Silva EMEI Maria Beatriz Vilela de Oliveira EMEI Maria Pacheco Rezende EMEI Maria Terezinha Cunha Silva EMEI Monteiro Lobato EMEI Pampulha EMEI Paulo Freire EMEI Planalto EMEI Prof. Horlandi Violatti EMEI Prof. Saint'Clair Netto EMEI Prof. Thales de Assis Martins EMEI Profª Carmelita Vieira dos Santos EMEI Profª Cornélia Yara Castanheira	EMEI Profª Maria Luiza Barbosa de Souza EMEI Profª Olívia Calábria EMEI Profª Stela Maria de Paiva Carrijo EMEI Raimundo Vieira da Cunha EMEI Roosevelt EMEI São Francisco de Assis EMEI Zacarias Pereira Silva EMEI do Bairro Marta Helena EMEI do Bairro Martins EMEI do Bairro Nossa Senhora das Graças EMEI do Bairro Patrimônio I EMEI do Bairro Aparecida EMEI do Bairro Esperança EMEI do Bairro Cruzeiro do Sul EMEI do Bairro Tubalina EMEI do Bairro Santa Luzia EMEI do Bairro Satélite EMEI do Bairro Tibery I EMEI do Bairro Tocantins EMEI Jornalista Luiz Fernando Quirino
Unidades Privadas/Conveniadas/ONGs (Total: 34 unidades)	
Centro Evangélico de Integração e Aprenderizado (CEIA) (Fundação Filadélfia)- nº atendimento: 112 Centro Educacional D. Neuza Resende: nº atendimento: 100 Centro Educacional D. Neuza Resende II: nº atendimento: 60 Centro Educacional Lar Espirita Alfredo Julio: nº atendimento: 140 Creche Comunitária Cantinho de Amor: nº atendimento: 74 Creche Comunitária Esperança: nº atendimento: 95 Centro de Educação Infantil Casa da Divina Providência: nº atendimento: 95 Fundação Ministério Vitorioso: nº atendimento: 53 Centro de Educação Infantil Santino: nº atendimento: 115 Centro Educacional Maria de Nazaré (Casas Espíritas Eurípedes Barsanulfo): nº atendimento: 140 Centro de Educação Infantil Marieta de Castro Santos: nº atendimento: 60 Missão Sal da Terra Creche Morumbi: nº atendimento: 53 Associação de Moradores do Distrito de Tapuira: nº atendimento: 40 Conselho Comunitário de Desenvolvimento Rural do Distrito de Martinésia: nº atendimento: 25 Centro Educacional Renascer da Criança: nº atendimento: 40 Centro Educacional Maria Tavares: nº atendimento: 80 Centro Educacional Carlos Cesar da Silveira Nunes – Shopping: nº atendimento: 60 Centro Educacional Claudio José Bizinoto - Morada Nova: nº atendimento: 80 Centro Educacional Irmã Palmira Garcia: nº atendimento: 160 Escola Privada de Educação Infantil EPEI Jardim das Palmeiras: nº atendimento: 80 Centro Educacional Crescer: nº atendimento: 150 Centro Educacional Berseba: nº atendimento: 76 Centro Educacional Divino Espírito Santo CCAU: nº atendimento: 105 Centro Educação Infantil Tia Lia: nº atendimento: 100 Centro Educacional Jardim das Palmeiras: nº atendimento: 70	

Centro Educacional Jardim Canãa: nº atendimento: 53 Associação das Damas Benéficas Cláudio das Neves: nº atendimento: 53 Centro Educacional Sérgio Henrique Martinelli: nº atendimento: 68 Espaço Social Graça Timothy Hugh Farner nº 357 A: nº atendimento: 60 Missão Sal da Terra Centro Educacional Parque São Jorge II: nº atendimento: 135 Escola Privada de Educação Infantil EPEI São Gabriel: nº atendimento: 40 Centro Educacional do Núcleo Servos Maria de Nazaré: nº atendimento: 99 Centro Educacional do Núcleo Servos Maria de Nazaré II: nº atendimento: 80
--

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG (<http://www.uberlandia.mg.gov.br/>, acesso em 02 Fevereiro de 2012.)

Vale ressaltar que essas instituições de ensino conveniadas (ONGs), mesmo situadas na esfera do “não-mercado”, ou Terceiro Setor, como já discutimos, atuam funcionalmente como mercado. Segundo Antunes e Alves (2004), representam, entretanto, uma alternativa extremamente limitada para compensar o desemprego estrutural, “não se constituindo, em nosso entendimento, numa alternativa efetiva e duradoura ao mercado de trabalho capitalista” (idem, p.340).

O “Terceiro Setor” acaba, em decorrência de sua próxima gênese e configuração, exercendo um papel funcional ao mercado, uma vez que incorpora parcelas de trabalhadores desempregados pelo capital e abandonados pela desmontagem do *Welfare State*. Se esse segmento tem a positividade de frequentemente atuar à margem da lógica mercantil, parecem-nos, entretanto, um equívoco entendê-lo como uma real alternativa duradoura e capaz de substituir a sociedade capitalista e de mercado. Essa alternativa tem o papel, em última instância, de funcionalidade ao sistema (idem, p.340).

Segundo os autores supracitados, de modo também precário, quando essas instituições incorporam trabalhadores que foram expulsos do mercado formal de trabalho, estes sujeitos veem-se não mais como desempregados, plenamente excluídos, mas realizando atividades efetivas, dotadas de algum sentido social e útil. Devemos destacar, no entanto, que, segundo Antunes e Alves (2004), “essas atividades são funcionais ao sistema, que hoje se mostra completamente incapaz de absorver os desempregados e precarizados” (p. 340).

3.2 Percepções dos educadores infantis a respeito de suas condições de trabalho

No presente trabalho, também realizamos uma investigação empírica do tipo exploratória e com enfoque descritivo-interpretativo dos dados da realidade. Tal como apresentado na introdução deste trabalho, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas destinadas ao registro da visão de educadores infantis lotados na rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG, a respeito do seu cotidiano de

trabalho. Neste estudo, foram propostas as seguintes categorias de análise: **Carreira, Identidade Profissional, Remuneração, Carga Horária e Qualificação Profissional**, as quais foram descritas e analisadas à luz da metodologia apresentada na introdução deste trabalho.

Para proceder à compilação e análise das informações coletadas, orientamo-nos à luz de referenciais obtidos durante a pesquisa bibliográfica e documental, tendo sido essas informações organizadas de acordo com uma série de categorias de análise, consideradas centrais por representarem o pano de fundo, ou melhor, os fundamentos ontológicos do mundo do trabalho. Estes, de acordo com o materialismo histórico-dialético, condicionam historicamente as dimensões do mundo do trabalho no contexto das políticas neoliberais aplicadas à educação.

Sinteticamente, as categorias que tratam do mundo do trabalho, e que foram descritas detalhadamente no primeiro capítulo, são:

Objetivação: Nesta dimensão, o trabalhador não é concebido em relação ao objeto que cria, mas como produto objetivado no processo de criação. Nesse sentido, torna-se de fabricante de mercadoria a ela própria, ou como escreve Marx (2005): “[...] o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (p. 81).

Exteriorização: A exteriorização (*Entäusserung*) do trabalhador em seu produto não pode ser confundida com “externalização” ou restringir-se à noção de que seu trabalho torna-se um objeto com existência externa. Além disso, o objeto criado torna-se uma “existência”, que existe fora do trabalhador, independente dele e estranha a ele, tornando-se, ainda, “uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha” (idem, ibidem).

Estranhamento: Dialeticamente relacionado com a categoria da Exteriorização, o estranhamento representa uma dimensão da existência em que o sujeito não se reconhece ou não se identifica com o processo criativo do próprio trabalho. Atividade esta que passa a ser considerada então “estranha”, por sentir que não pertence a ele, identificando-se, dessa forma, “a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração” (MARX, 2005, p. 83), ou seja, justamente, o denominado “estranhamento-de-si (*Selbstentfremdung*), o “estranhamento da coisa” (idem, ibidem). Em resumo, o estranhamento traz desdobramentos para o ser humano não somente para com o seu produto, mas para com a consciência que assume de si mesmo no ato de trabalho, “estranhando-se” em relação ao ser-de-si no mundo.

Tal fato ocorre porque a relação do trabalho é a própria relação do trabalhador com o processo de sua própria atividade.

Alienação: Processo que envolve dialeticamente as três categorias, resumidamente descritas por meio das seguintes manifestações:

- **Alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho** (“alienação da coisa”). De acordo com a definição de Marx, “significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica.” (idem, 2005, p. 81). Marx introduz, nesse momento, uma distinção importante – e que demarca, de forma essencial, a sua concepção da concepção hegeliana da alienação – entre a objetivação, “a produção do trabalhador”, necessária, e a alienação, “a perda do objeto”, não necessária, que tal objetivação ou produção envolve.
- **Alienação do trabalhador em relação ao seu trabalho** (“autoalienação”). O trabalho torna-se algo exterior e estranho ao trabalhador – algo que ele não controla, nem do ponto de vista técnico nem do ponto de vista social–, torna-se trabalho “forçado”, um mero meio de satisfação das suas necessidades, em vez de fim em si próprio. É em decorrência disso, como ilustra o fenômeno do absentismo, que o trabalhador foge do trabalho como o diabo da cruz (1º e 2º momentos da alienação – negação da atividade concreta).
- **Alienação do trabalhador em relação à essência da espécie** (“alienação da espécie”). Sendo o trabalho a capacidade de transformar o real, de criar coisas, o verdadeiro fim da espécie humana, aquilo que verdadeiramente distingue o homem de todos os outros animais, tal fim transforma-se, na sociedade capitalista, em mero meio individual de satisfação das necessidades de subsistência (3º momento da alienação, negação de si mesmo enquanto humanidade).
- **Alienação do homem em relação ao homem.** O trabalho alienado não é “natural” e “eterno”, mas, antes, fruto da relação de produção capitalista, centrada na exploração do trabalho de uns homens sobre os outros (4º momento da alienação, negação do produto enquanto sua propriedade).

A pertinência da exposição das categorias supra nesta seção do presente trabalho justifica-se pela necessidade de destacar “o pano de fundo” de toda a discussão que se segue.

3.3 Análise da categoria “identidade profissional” do educador infantil

Atualmente, o quadro dos educadores infantis de Uberlândia-MG é representado pelo número de 1236 profissionais, sendo 1020 lotados nas EMEIs e 216 nas creches conveniadas. O quadro abaixo representa a evolução do quantitativo de educadores infantis na rede municipal de 2008 até 2011. Nota-se que os números na cidade de Uberlândia começam a aparecer após o primeiro ano de implantação do Fundeb, ou seja, 2008.

Quadro 11. Quantidade de Educadores Infantis

Ano	Creches Conveniadas/ONGs	EMEIS
2011	216	1020
2010	*	1017
2009	*	1045
2008	*	910
2007	*	*

*Nesses períodos o número de educadores não era separado do total de trabalhadores das Creches Conveniadas/ ONGs e das EMEIs.

Fonte. Divisão de Estatística e Censo Escolar - Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

É possível perceber também, pelo quadro acima, que os números de educadores específicos das conveniadas não são apresentados separadamente. Isso ocorre, conforme informações da SME da Prefeitura de Uberlândia, porque esses números eram apresentados no quadro geral de funcionários das creches das ONGs. O argumento apresentado para justificar esse fato foi o de que não havia uma preocupação, no âmbito administrativo, de se separarem os quantitativos por funções específicas. Nesse sentido, os dados separados começaram a ser produzidos a partir de 2011. Outro fato curioso revelado pelos dados acima é que, no ano de 2009, o quadro mostra um número significativamente maior do que em 2010 (uma queda de 1045 para 1017, respectivamente).

Segundo informações da SME, esse fato ocorreu em função do fechamento de algumas Unidades Anexas às Escolas Municipais de Educação Infantil. No entanto, no mesmo período (2009 e 2010), a demanda por matrículas aumentou consideravelmente, como pode ser visto nos dados apresentados anteriormente no Quadro 08. Desse fato, podemos inferir que, possivelmente, esse período foi um momento peculiar para o trabalhador da educação nessas

instituições, pois, com o aumento da demanda e com uma redução de educadores infantis, há alguns indícios de intensificação do trabalho no contexto dessa oferta educacional na cidade de Uberlândia.

Na introdução deste trabalho, problematizamos a existência de um conflito de identidade profissional entre os educadores infantis da cidade de Uberlândia-MG. Conflito este que tivemos a oportunidade de vivenciar na prática profissional do cargo quando atuamos nesse contexto de trabalho nos anos de 2008 e 2009.

Em uma perspectiva ontológica, a identidade profissional pode ser entendida como “o que se é” ou, simplesmente, como “aquilo que se é”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (aquilo que sou), uma característica independente ou um “fato” autônomo que somente tem como referência a si próprio e somente adquirirá sentido em um mundo heterogêneo, permeado pela diferença, tanto de papéis sociais quanto de outras características humanas (HALL et al. 2004).

A identidade, enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue do outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros. Esta dualidade não pode ser quebrada, uma vez que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros. Por outro lado, este processo não é estável, nem linear. Pelo contrário, apresenta-se complexo e dinâmico, na medida em que, em primeiro lugar, cada um de nós pode recusar uma identificação e se definir de outra forma e, por outro lado, sendo um processo construído socialmente, muda de acordo com as mutações sociais dos grupos de referência e de pertença a que estamos ligados, conforme estes alteram as suas expectativas, valores influentes e configurações identitárias (SANTOS, 2005, p. 123).

Ampliando esse sentido de identidade, de modo a atingir o sentido que buscamos para identidade profissional do educador infantil, faz-se necessário identificar, inicialmente, as competências ou atribuições dessa atividade humana, na qual esse profissional encontrará a sua essência no desempenho cotidiano de suas funções sobre determinados sujeitos e objetos, considerados também singulares como, por exemplo, os alunos e a escola. Nessa linha de pensamento, Paulo Freire (1997) afirmou que, no plano do “respeito da identidade do educador”, deve-se considerar

o re-conhecimento de nossa identidade, o reconhecimento do que estamos sendo na atividade prática em que nos experimentamos. É na prática de fazer as coisas de uma certa maneira, de pensar, de falar uma certa linguagem (como por exemplo: “as canções *de* que mais gosto” e não “as canções *que* mais gosto”, sem a preposição *de*, regendo o pronome *que*), é na prática de

fazer, de falar, de pensar, de ter certos gostos, certos hábitos, que **termino por me reconhecer de uma certa forma, coincidente com outras gentes como eu. Essas outras gentes têm corte de classe idêntico ou próximo do meu.** É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como “eus” e “tus”. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como eu (FREIRE, 1997, p. 63, destaque do autor).

Evidentemente, a determinação dessas práticas citadas por Freire (1997) não ocorrem por acaso, como acontece com os educadores infantis da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, aos quais historicamente são atribuídas determinadas funções, de acordo com as concepções e práticas pedagógicas e administrativas desse tipo de ensino ao longo de sua história. Esse quadro foi, inclusive, significativamente alterado, tal como descrito no capítulo anterior, pelo movimento de superação de uma visão e prática assistenciais para outra de natureza educacional, a qual parece encontrar-se ainda em construção, diante dos diferentes papéis exercidos pelos demais sujeitos (ou identidades) que também são parte constituinte desse universo de trabalho.

Nesse sentido, os educadores infantis da rede municipal de Uberlândia já encontram na legislação parte das competências a eles atribuídas como elementos da sua identidade profissional, as quais podem ser encontradas na Lei Complementar Nº 347/2004 (ANEXO V).

Entretanto, para além da natureza jurídica da prática dos educadores infantis, quando indagados sobre como se percebem e reconhecem-se como sujeitos do mundo do trabalho, os depoimentos parecem revelar questionamentos e **ambiguidades** sobre sua identidade profissional, sobretudo, quando procuram estabelecer, como parte dessa mesma identidade, relação com a docência. Ressalta-se que a citada LC 347/2004 situa esses profissionais no campo da atividade administrativa:

CARREIRA - ASSISTENTE ADMINISTRATIVO;

1. Cargo: **EDUCADOR INFANTIL - AUXILIAR DE CRECHE;**
2. Descrição Sintética: Compreende os cargos que se destinam a cuidar, orientar e executar atividades **lúdico-pedagógicas e lúdico-educativas** para crianças, **auxiliando no planejamento, orientação, e desenvolvimento do processo de ensino**, juntamente com os demais profissionais do sistema educacional, conforme projeto político pedagógico da Unidade (UBERLÂNDIA, 2004, destaque nosso).

Quando confrontamos essa definição formal de função atribuída aos educadores infantis às suas percepções, identificamos nos depoimentos de E3 e E4⁴⁸ que, para estes, não parecem existir grandes diferenças entre as funções deles e a dos professores da escola, por entenderem que, dentre outros aspectos, exercem, como parte das suas atribuições, um papel pedagógico.

Na execução, o professor e o educador trabalham da mesma forma. O professor não consegue dar a atividade para as crianças sem a ajuda do educador, porque são muitas crianças. Então o educador trabalha igualmente ao professor na **execução das tarefas pedagógicas** do dia-a-dia (E3, destaque nosso).

Apesar de ser **um trabalho com funções pedagógicas**, quase predominantemente, nós estamos com a carreira do assistente administrativo. Minha opinião sobre isso, considero que é um ponto complicado, analisando a legislação nacional e os atuais avanços, notamos que quando não explicitamente, implicitamente há pressupostos que corroboram que se valorizem esse profissional denominado aqui em Uberlândia como educador infantil, mas que recebe diversas denominações em outras regiões do país. Porque a educação infantil avançou ao considerar que essa é uma etapa crucial para o desenvolvimento psicofísico da criança, teve um evolução grande na área. Nossa função é perpassada, a todo momento, por funções pedagógicas, chegando ao ponto até das vezes nos levar a ficar em casa refletindo sobre o que será realizado (E4, destaque nosso).

(...) **É notável, aos olhos do público que lidamos temos um respeito maior, pois passamos a ser vistos não como simplesmente aqueles que auxiliam o professor, ou que cumprem tarefas que o professor não cumpriria... Não, o professor e o educador estão todos no mesmo barco.** Assim, aos olhos das mães e dos pais que têm crianças atendidas e passa a conhecer o trabalho dos educadores. **Veem que o filho ganhou mais um professor** (E4, destaque nosso).

Segundo Arroyo (2000), a compreensão da identidade do professor, ou do “ofício de mestre”, é contemplada por um entrecruzamento de traços de dimensões sociais, afetivas, religiosas e culturais. Esse autor afirma que a

(...) identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo (ARROYO, 2000, p.33).

Nesse sentido de identidade, ainda reconhecemos o trabalho de Oliveira (2006), o qual considera que refletir sobre identidades de educadoras de creche significa analisar um processo em que cada educadora “individualmente joga a sua história de vida com a história

⁴⁸ A partir deste ponto, identificaremos com a letra “E” as falas dos educadores das EMEIs e com a letra “O” as dos educadores que atuam em creches conveniadas (ONGs), acompanhadas de número diferenciador.

de vida do grupo a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos nos quais se desenvolve a sua ação e formação educativa” (p. 553). A autora concorda com Sarmiento (1999), quando esta afirma que o processo de construção de identidade não é solitário, mas faz-se em interações, com trocas, aprendizagens, com os vários contextos de vida.

A depender do contexto discursivo, determinada posição identitária é destacada sem, contudo, perder de vista sua relação com outras posições, assim como os discursos, valores e crenças relativos a cada uma. A identidade docente aparece assim articulada às identidades de gênero, familiares, religiosas, raciais, de classe, que são carregadas de contradições, cujas marcas sócio-históricas aparecem nos relatos (orais ou escritos) que as pessoas fazem de si. Além disso, a construção da identidade jamais é concebida como um processo isolado. Existe sempre uma relação com o(s) outro(s) – concreto ou virtual, real ou imaginário, específico ou genérico – para quem se apresenta e, por isso mesmo, é mais que tudo um acontecimento social e coletivo (OLIVEIRA, 2006, p. 554).

Concordando com essa percepção histórica da identidade docente, compreendemos que a categoria identidade, ou a constituição do que “é” ou do “vir-a-ser” educador, não pode ser separada de sua práxis. Mais ainda, práxis e identidade são dialeticamente ligadas em uma relação de complementaridade e interdependência. Nesse sentido, seu ambiente de trabalho, ou melhor, seu cotidiano de intervenção, proporciona ao educador os ingredientes do processo histórico de formação do professor.

No que diz respeito aos educadores que trabalham nas escolas privadas da rede, (ONGs e outras entidades), embora convivendo em condições de trabalho mais precárias que as dos colegas da rede pública, parecem expressar uma percepção semelhante a respeito de sua identidade profissional associada à educação:

Eu trabalho no berçário, nosso trabalho era muito junto. Eu sempre fiz a parte de cuidar e a parte do educar também, sempre estava trabalhando nas atividades com eles, na verdade, eu não estava só como educadora (O1).

Sendo que nós educadoras fazemos também o trabalho de educar também, como por exemplo, nas atividades que fazemos em sala de aula, assim, estamos educando também (O2).

Nos cursos aprendemos que o educador infantil deve trabalhar o cuidar e o educar, mas, na maior parte do nosso trabalho, fazemos o cuidar, que é a parte do banho, da alimentação, do sono. Não deixando de lado a parte pedagógica, pois como educadores temos que conciliar as duas coisas (O3).

Por outro lado, estes educadores têm consciência de que, para além da sua visão e prática educativa, sua identidade profissional está intrinsecamente relacionada com o denominado ato de “cuidar”, o qual é acompanhado, em parte, de críticas aos professores de carreira pelo fato de, em muitos casos, não contribuírem com essa prática. Fica evidente também que, em certos momentos do dia-a-dia, a participação dos educadores seria, além de importante, necessária, tal como citado, por exemplo, por O2:

Para o educador fica mais os cuidados para as crianças. O professor chega e dá sua aula e deixa o resto para o educador. O resto eu considero que é a troca (fralda)[...] a atenção mesmo. [...] tem que dar atenção, tem que ajudar também, só que na maioria das vezes deixa mais para o educador. Por exemplo, a professora está vendo que a criança está no banheiro. Se o educador estiver ocupado, o professor poderia acompanhar também, mas não acompanha. Então, deixa mais serviço para o educador. **E isso eu não acho certo** [...] o professor está mais com a função de educar, a função de cuidar sobra para as educadoras... não só o cuidar, os educadores assumem o cuidar e o educar. Porque o professor dá a sua aula, e quando está desocupado, ou fazendo outra atividade, deixa mais responsabilidades por conta do educador. [...] **Nós trabalhamos em conjunto, mas o professor eu vejo que não.** Há uma diferença sim (O2) (destaques nossos).

Analisando ainda o depoimento acima, pode ser verificado que, se no discurso teórico contemporâneo os atos de educar e cuidar procuram ser vistos de forma inseparável, a percepção concreta das diferenças entre cuidar e educar aparece nas práticas dos educadores que trabalham na iniciativa privada. Isso acontece devido ao fato de que os educadores consideram essas duas dimensões diferenciadas – cuidar e educar – mais na prática do seu trabalho do que no trabalho dos professores.

A questão é que a situação de diferenciação de atividades postas para educadores e professores parece evidenciar o surgimento de um problema para os primeiros. Um problema relacionado com o fato de que alguns depoimentos anunciam que a união do ato de educar e cuidar, que ocorre somente entre os educadores e não entre os professores, pode ser um dos geradores de uma **sobrecarga de trabalho**. Consideramos que, ao serem questionados sobre isso, apontam, tal como o próprio O2 mencionou em sua fala imediatamente anterior, que um dos motivos dessa sobrecarga é fazer “o papel do professor também”.

Outro motivo atribuído à existência de tal sobrecarga de trabalho entre os educadores diz respeito ao fato mencionado por um dos entrevistados, quando afirma que

São muitas crianças e na “constituição” diz que seria esse tanto mesmo. Mas não acho que é uma quantidade correta... 17 ou 18 bebês na faixa de um ano... É meio complicado. Não conseguimos atender as necessidades de

todos de maneira adequada [...]. Gosto muito de trabalhar com essas crianças nessa faixa etária. Mas com as condições oferecidas não (O1).

Como pode ser observado, no caso dos educadores que trabalham nas creches conveniadas, essa sobrecarga de trabalho pode ser interpretada como uma das evidências, uma das características da precarização do mundo do trabalho desses profissionais.

Essa questão de intensificação do trabalho não é “mérito” apenas de educadores que atuam em turmas de berçário; observamos também a mesma questão posta na fala de E3, abaixo:

Em nenhum momento a criança pode ficar sozinha. Se eu quiser ir ao banheiro tenho que dar a sorte de alguém passar na porta da minha sala e pedir para tomar conta da turma. Na minha sala fica eu e a professora. [...] Então o profissional que está na sala tem que estar sempre com outro, não pode ficar apenas uma pessoa na sala com as crianças. Se alguém sair e alguma criança machucar, é culpa de quem saiu. [...] E o educador não tem nem intervalo, o professor tem 15 minutos no horário do recreio, além de trabalhar só 4 horas, tem módulo em casa e na escola de aproximadamente de 1 hora e 40 minutos... o educador não tem isso (E3).

Os depoimentos acima revelam um processo caracterizado por ambiguidades e contradições entre educadores e professores, as quais se constituem como marcas históricas levantadas a respeito da identidade docente desses profissionais. Entretanto, os discursos também transmitem uma possibilidade de mascarar as contradições de fundo dessa ambiguidade. Isso ocorre na medida em que se evidenciam os discursos da comparação entre atribuições, em detrimento da busca de compreensão mais profunda dos mecanismos que, de alguma forma, contribuem para a precarização do trabalho que afeta diretamente todos e todas.

Nesse sentido, vale citar Apple (1997), para quem os professores vivem a contradição de serem profissionais influenciados ideologicamente, ao mesmo tempo, tanto pela noção identitária de pertencerem à classe trabalhadora quanto à classe média. Essa situação evidencia-se devido ao fato de que sua identidade é historicamente condicionada pela ambiguidade vivida pela docência quando sua ação profissional, dependendo da conjuntura e das condições socioeconômicas, opera ora entre as visões do mundo proletarizado, ora entre as concepções impostas por uma visão de classe média, pequeno burguesa.

Essa situação socioeconômica, em última instância, termina impondo aos educadores infantis uma condição de “semiprofissão”, análoga ao sentido atribuído aos professores por autores como Enguita (1991), em suas pesquisas sobre proletarização docente; Hypolito e outros (2003), quando explicam a identidade profissional como campo de estudo; Garcia e

outros (2005), quando analisam a identidade profissional de professores em contextos ideológicos de “fabricação da docência”. Consideramos que todos esses estudos podem, à luz do nosso objeto de pesquisa, ser aplicados ao estudo do mundo do trabalho dos educadores infantis, no qual é construída, dialeticamente, a sua identidade profissional.

3.4 Reflexões sobre a categoria “jornada de trabalho” dos educadores infantis

Os educadores infantis que atuam nas creches conveniadas das ONGs, em Uberlândia-MG, realizam sua jornada de trabalho de acordo com a lei estabelecida na CLT.

Os entrevistados informaram que trabalham, no mínimo, 8 horas diárias como parte de uma carga horária padrão (de 40 horas semanais) nas creches conveniadas. Segundo estes, não conhecem nenhuma outra instituição em Uberlândia cuja jornada de trabalho dos educadores infantis seja inferior a 40 horas semanais.

Entretanto, parte dos relatos informa que educadores das creches conveniadas ficam mais tempo na instituição, devido ao fato de que, em vários casos, decidem almoçar no local de trabalho, tal como, por exemplo, explicitado por O2:

Cumpro horário de almoço na instituição. Não fico trabalhando, aproveito a hora vaga para fazer outras coisas que eu preciso fazer. Para mim não tem problema nenhum, essa hora é vaga para fazer o que você quiser. Eu fico na instituição porque não compensa ir até a minha casa... uma hora e meia de almoço fica cansativo sair de lá e ir para casa (O2).

No que diz respeito à jornada de trabalho dos educadores infantis que atuam nas EMEIs, percebe-se uma diferença expressiva entre a carga horária de trabalho destes em relação àqueles que atuam nas creches conveniadas, considerando que os primeiros cumprem carga horária de 30 horas semanais. Nesse sentido, E1 relata que trabalha

30 horas semanais. É a carga horária de todo servidor municipal, com exceção do magistério [...] e como estamos na carreira administrativa [...]. Essas 30 horas são cumpridas em sala de aula. Nós não temos horário de descanso. E também não temos os benefícios do magistério relacionados à formação, como o horário de estudo, horários para a formação continuada, para orientação com o coordenador pedagógico, e o dia de módulo. Nós temos tantas horas em sala de aula, das 7h da manhã às 13h (E1).

Diante da constatação de que os colegas das escolas conveniadas cumprem uma carga horária semanal superior em relação às escolas da prefeitura (EMEIs), essas diferenças de

carga de trabalho são identificadas e criticadas também pelos educadores infantis lotados nas EMEIs, tal como manifesta, por exemplo, E1:

[...] Porque eu trabalho com um plano de carreira, que mesmo não sendo o correto, ele existe, e me garante alguns direitos, tenho estabilidade, trabalho 6 horas por dia, o que já é muito. [...] Por outro lado, eles trabalham 8 horas por dia, oficialmente, só que tem caso que ficam 9 ou 10 horas em função da instituição. Eu digo isso porque, às vezes, as pessoas moram longe da instituição, então, não tem como cumprir o horário de almoço longe da instituição, têm que ficar ali o tempo todo (E1).

Nesse sentido, vale ressaltar que, durante a entrevista, E1 expressou sua opinião a respeito da carga horária e das diferenças em relação a seus colegas de trabalho que atuam nas ONGs, manifestando certa indignação e inconformidade com esse tipo de situação. Essa constatação também estava impressa na reação de E4, que se posicionou de forma bem detalhada e dedicou bastante tempo de reflexão em sua fala sobre esse ponto:

Bom, esse aspecto é o mais crucial da educação infantil no município, são pessoas que estão sendo precarizadas... não tem outra palavra melhor para descrever do que a precarização. Essas condições para mim são novas, eu não achava que elas estavam recebendo menos e trabalhando mais... é a precarização do trabalho no sentido mais cru da expressão mesmo. Se nós que trabalhamos nas EMEIs temos queixa no sentido das condições do trabalho, principalmente do salário, por estarmos desenvolvendo uma atividade que está muito próxima com a do professor de educação infantil pelo que está escrito nos maiores documentos em pauta da educação infantil nacional... ter o conhecimento de profissionais que trabalham mais que o município diz formalmente que se deve trabalhar, recebendo menos, e ainda autorizada pelo município, é uma situação extremamente crítica que merecia uma investigação mais apurada e entender porque estão operando nesse sentido (E4).

Como já foi salientado nesta pesquisa, apresenta-se nessas diferenças, de forma maximizada, a intensificação do trabalho para o lado mais desprotegido legalmente, ou seja, neste caso, identificamos os trabalhadores inseridos no âmbito do mencionado Terceiro Setor. Constatamos, no entanto, que esse processo com o objetivo claro de baratear o custo, tem sido legitimado pelo discurso do atendimento à população, dada a demanda expressiva de crianças em todos os bairros de Uberlândia ainda sem acesso às creches. Esse processo revela, também, a incidência das políticas neoliberais, que buscam o máximo de apropriação do trabalho para os fins desse sistema, sem garantir a contrapartida, ou seja, a valorização profissional e o aumento da remuneração.

3.5 Sobre a categoria da “carreira” na percepção dos educadores infantis

Por um lado, existe a luta dos educadores infantis por seu reconhecimento e devido enquadramento na carreira do magistério, conforme já evidenciou Carrijo (2005), visto que, no caso das EMEIs, o cargo está atualmente na carreira de assistente administrativo. Por outro, os educadores das ONGs não podem sequer sentir-se contemplados nessa reivindicação, pois, como eles relataram, a maioria dos educadores não é filiada e sequer pode gozar de algum plano de carreira. Essa distorção no meio educacional é uma especificidade dos trabalhadores das creches conveniadas, dentro do que é chamado de “Terceiro Setor”, campo que possui menos regulamentação no tocante ao profissionalismo. Essa nova configuração do Mundo do Trabalho, já discutida no segundo capítulo, corresponde às demandas de flexibilização da legislação trabalhista da nova ordem do capitalismo neoliberal.

Quando questionados sobre as **condições de trabalho**, associadas à **carreira**, é unânime o sentido das falas, que situam os educadores no campo mais intenso do que chamamos, anteriormente, de “esquema da precarização”:

E estes acabam por trabalhar nas ONGs, e são mais precarizados. Digo isso pela minha vivência, mesmo eu atuando na educação infantil, e não sendo reconhecido, não tendo um plano de carreira que condiz com a função. Mas o fato de ser efetivo me dá uma série de privilégios em relação às que atuam em ONGs. Porque eu trabalho com um plano de carreira, que mesmo não sendo o correto, ele existe, e me garante alguns direitos, tenho estabilidade, trabalho 6 horas por dia, o que já é muito. Também tem a questão da formação continuada, nós temos um acesso mais tranquilo que os das **ONGs** (E1).

Nem todos os pais nos valorizam, alguns valorizam sim, mas a maioria não. Eles nos tratam como babá, não como educadores, não veem que lá as crianças estão sendo educadas. Também cobram muito de nós. Os que valorizam elogiam, nos compreendem e confiam em nós. E os que não valorizam há a cobrança... (O2).

Pelas falas dos educadores, percebemos que não existe um salário comum, dentro do Município de Uberlândia-MG, para educadores atuantes nas creches conveniadas (ONGs), assim como também ficou claro que todos que trabalham nas EMEIs recebem remuneração expressivamente maior. Existe uma série de fatores que legitimam a existência de profissionais que atuam em uma mesma função dentro da Educação, mas que recebem tratamento totalmente diferente, seja na jornada de trabalho, seja na questão salarial.

Dentre os diversos fatores, destacamos o caráter supostamente híbrido dessas creches, visto que funcionam com financiamento público, porém, como instituições do setor privado,

possuem autonomia para gestão, desde que prestem contas à Secretaria de Educação. Ora, evidentemente, contratar um profissional no setor privado, dada a autonomia desse setor, que pode funcionar na lógica da remuneração igual ou acima de um salário mínimo, não acarreta de imediato a ilegalidade. No entanto, os planos ético e político ficam comprometidos nessas relações trabalhistas, sobretudo, do ponto de vista do poder público Municipal, que tolera essa ausência do cumprimento de princípios constitucionais, como a isonomia salarial para o exercício da mesma função.

Percebemos nas entrevistas que essa avaliação, quando parte dos educadores infantis lotados nas EMEIs, é ainda mais rigorosa:

Para mim, o educador infantil das ONGs vive numa situação de ultra precarização. Se nós [nas EMEIs] entendemos estar precarizados [...] A situação deles é pior, é que a maioria... ganham menos e trabalham período integral e com uma quantidade ainda menor de funcionários na instituição (E3).

Esse fato é o seguinte: apesar de a educação no município ter tido nos últimos anos um grande desenvolvimento em termos quantitativos e qualitativos, para dar conta da demanda do município, mantém estruturas de educação que são prestadas por meio de entidades não formalmente estatais, são as chamadas ONGs. E o que predomina nessas entidades não são servidores efetivos, são servidores contratados, que é um forma de ingresso na Prefeitura. Não só nas ONGs, mas dentro da Prefeitura, existe um número grande de educadores contratados que não podem avançar salarialmente, pois não fazem parte de uma carreira (E4).

Conforme expressa o educador E4, é preciso reconhecer que houve um avanço nas duas últimas décadas com relação ao “desenvolvimento em termos quantitativos e qualitativos” da Educação Infantil. No entanto, compreendemos que esse avanço, majoritariamente, pode ser observado no tocante à oferta do ensino, todavia, em relação à valorização do trabalho docente, as falas apontam aspectos que precisam ser melhorados.

A nosso ver, essa coexistência de trabalhadores da educação em condições de trabalho díspares representa uma das consequências da lógica neoliberal. Nesse caso, essa lógica é materializada com a oferta da educação pública por meio da simbiose público/privado, da qual deriva o fornecimento desse sistema educacional a partir do setor empresarial (também chamado de Terceiro Setor).

Curiosamente, o rigor percebido na avaliação das falas anteriores (E3 e E4) não aparecem com tanta contundência nas falas dos educadores infantis das ONGs. Algumas passagens ilustram essa afirmação:

700,00 na carteira... Eu acho que a instituição paga bem... não igual a prefeitura, mas por ser uma ONG. A instituição que eu trabalho paga bem se comparado com outras ONGs. Mas poderia ser melhor, poderia ter férias, porque não temos férias de janeiro e de julho.

Trabalhamos direto, só tem férias quando se faz 1 ano de casa (O3).

700,00. Com os descontos. Não é a adequada, na verdade é muito pouco. Principalmente por ser 8 horas, diferente das escolas municipais que são 6 horas. Eu penso que para trabalhar com educação, seja educação infantil, ensino fundamental ou médio, deveria ser somente 6 horas, porque é muito cansativo. Cobra muito da pessoa. A instituição fica bem longe da minha casa (O1).

Aproximadamente 500,00 reais... um salário mínimo... Não atende minhas expectativas. Não estou satisfeita com o meu salário. A carga de trabalho é maior (O2).

A questão salarial, a nosso ver, reflete uma das categorias ontológicas da precarização do trabalho, postas na discussão da Alienação em Marx (2005). Verificamos, sobretudo, que a dimensão da alienação ligada à precarização do trabalho por meio da exploração pelo salário materializa o que identificamos como **alienação do homem em relação ao homem**. O trabalho alienado aqui expresso, fruto da relação de produção capitalista centrada na exploração do trabalho de uns homens sobre os outros, promove a negação, por parte do trabalhador, do produto enquanto sua propriedade. Identificamos neste processo o fato de que o profissional não tem controle ou autonomia sobre esse produto, o que afeta diretamente a noção de identidade profissional dos educadores infantis.

Nesse sentido, podemos, ainda em relação a esse ponto, destacar o que a teoria marxista denomina como a **alienação do trabalhador em relação ao seu trabalho**, também denominada de autoalienação. O trabalho do educador infantil é estranhado, ou seja, torna-se algo exterior ao trabalhador – algo que ele não controla, inclusive, do ponto de vista social (negação da atividade concreta). Assim, ele o faz motivado pela subsistência (trabalho “forçado”), como percebemos nas falas de alguns educadores, especialmente das ONGs, pela ausência de perspectiva profissional em seu cargo.

Constatamos, também nas falas acima, certa oscilação entre a avaliação com fortes críticas às condições de trabalho no tocante à remuneração, percebidas nas falas dos educadores das EMEIs supracitados, e uma avaliação com menor tom de indignação sobre a condição salarial, nas falas dos educadores das creches conveniadas quando se comparam com “outras ONGs”. Esse fato pode ser analisado como consequência de uma relativa ausência de consciência em relação à “identidade da categoria”, pelos motivos já expostos

neste trabalho quanto à ambiguidade presente nessa profissão, possivelmente herdada da própria profissão docente estudada por Enguita (1991).

Podemos ainda considerar, em nossa análise, outros fatores que devem estar relacionados a esta oscilação:

- receio em falar tudo como realmente pensa sobre seu trabalho, já demonstrado em outros momentos, inclusive, pelo receio de dar entrevistas dentro da escola (“perto da direção”), ou melhor, aos “olhos do patrão”;
- ausência de consciência de sua condição de trabalho precária em relação às condições dos colegas que atuam em outras escolas públicas (EMEIIs), embora na mesma rede de ensino e exercendo a mesma função.

O primeiro ponto, como dois educadores expressaram informalmente, refere-se ao “medo” de como uma fala exposta diante de um terceiro (ainda que se tratando de um pesquisador) poderia repercutir em sua vida profissional, nas relações de trabalho com a direção de sua escola e, também, em seu futuro dentro da empresa. Esse fato deve ser levado em consideração.

Quanto à suposta “ausência de consciência” da precariedade de trabalho, ainda devemos acrescentar o fato de que foi perceptível, nas entrevistas dos educadores infantis das ONGs, as falas mais curtas. Nesse caso, assumimos que essa situação não atendeu nossa expectativa, uma vez que esperávamos um discurso mais extenso, em termos de críticas à situação de trabalho. Se, por um lado, o discurso breve deles, em sua avaliação no tocante às suas condições de trabalho, pode representar que “eles têm menos a dizer”, por outro, sustentamos que, justamente devido às condições de trabalho oferecidas no contexto das ONGs, pode indicar que eles são menos chamados a pensar sobre sua prática quando comparados aos educadores das EMEIIs.

3.6 Considerações referentes à categoria “qualificação” pelos educadores infantis

Embora a questão da qualificação, enquanto elemento de condição de trabalho e de valorização/precarização dessa condição, esteja diretamente ligada à identidade docente, as falas, em sua maioria, trouxeram à tona duas outras discussões: 1) a formação continuada oferecida pela rede; 2) as “pressões” e dificuldades, em alguns casos, para os educadores concluírem sua qualificação (aqui como sinônimo de formação inicial).

No primeiro caso, algumas falas revelam que existe a preocupação, por parte do poder público, com a formação continuada. Registramos, inclusive, que há um programa em rede nacional⁴⁹ e outros em nível local, coordenados pelo CEMEPE⁵⁰. No entanto, os educadores infantis das EMEIs, segundo as falas dos entrevistados e pela própria condição de trabalharem “meio turno”, como eles disseram, possuem maior oportunidade de participar do programa. Esse programa desdobra-se, inclusive, em atividades ora semanais, ora mensais, dentro da instituição. Conforme relatado pelos entrevistados, em relação aos educadores infantis das ONGs, possivelmente pela condição objetiva da carga horária semanal de 40h, há uma singela participação deles no programa de formação, nos encontros que ocorrem no máximo duas vezes por ano.

Existem cursos de formação continuada, mas são com todo mundo, acho que se fosse com menos pessoas, o aproveitamento seria melhor. Existe esse curso que a prefeitura dá umas 2 vezes no ano, aí vai todo mundo que trabalha com educação infantil, ONGs, EMEIs (O3).

No que se refere ao segundo ponto em torno da qualificação, dificuldades e “pressões” exercidas em alguns casos para os educadores concluírem sua qualificação, curiosamente tal fato foi relatado por educadores das EMEIs, onde, em tese, deveria ser incentivada a formação/qualificação, dada a iniciativa da prefeitura de manter um programa com tal fim.

A direção colocava dificuldades para eu estudar, na lei há essa liberação, mesmo se não fosse a lei, eu acho que não precisaria de uma lei para estabelecer isso. Mas se eu precisasse de um horário diferenciado, ou uma flexibilização, como eu precisei para os meus estágios, o que hora nenhuma não iria atrapalhar no andamento da escola. Assim eu fiquei muito tempo procurando uma pessoa na secretaria de educação que me liberasse. Desse modo eu fiquei com os estágios, trabalhando e com as disciplinas nos horários normais, e ainda correndo atrás de formalidades que poderiam ter sido resolvidas na escola. E foram muitos anos desse jeito. Hoje eu estou terminando o meu curso a duras penas, foi muito difícil mesmo (E2).

⁴⁹ Trata-se do Programa Formar em Rede, desenvolvido em parceria com o Instituto Avisa Lá (ONG de São Paulo) que, segundo informações encontradas em seu site oficial, tem contribuído na elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do Ministério da Educação. Faz parte do Todos pela Educação, integra o Movimento Nossa São Paulo e é parceiro de muitos institutos e fundações empresariais, além de mais de 114 Secretarias Municipais de Educação. Participa da elaboração de indicadores de qualidade de Educação, coordenado pela Campanha Nacional do Direito à Educação. O Formar em Rede faz parte do Guia de Tecnologias Educacionais do MEC (fonte: <http://avisala.org.br>).

⁵⁰ O CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – é uma instituição da Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG idealizada pela Secretaria Municipal de Educação. Tem como base filosófica uma política pedagógica que converge para a atualização e adequação dos conhecimentos teórico-práticos dos profissionais da educação, por meio da “Formação Continuada” (Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=1020>. Acesso em 23 jan. 2012).

Na sequência da fala do entrevistado, foi percebida uma preocupação do sujeito com a existência de uma espécie de “assédio moral”:

Essa mudança de escola foi em função dessa perseguição [...]. Eu não acredito muito que vá mudar, mas como era uma coisa pessoal, me aliviará um pouco. Essa foi a solução que eu encontrei, mudar de lotação. Minha relação geral com as colegas de trabalho era muito boa, tanto que chegou a incomodar a diretora, foi até por isso que tudo começou. Nós temos uma amizade, um clima de descontração. O conceito de trabalho influencia muito nisso, aquela visão de profissional, robô, que tem uma determinada conduta, um jeito de falar, um tom de falar padronizado, que vem do conceito do profissional da iniciativa privada mesmo, como se você estivesse num comércio. Eu acho que a educação não é muito por aí, eu acho que é o lugar que você mais tem que ser gente e menos robô, é uma criança que precisa de uma conduta mais afetiva (E2).

Outro educador entrevistado que atua em uma EMEI reforça possibilidades de assédio moral, apontando, inclusive, uma hipótese de similaridade com educadores das ONGs:

Nós já temos o direito de questionar, por mais que seja perseguido, inclusive pelo assédio moral. Apesar disso, conseguimos nos manifestar.[...] Muitas coisas que acontecem com a criança, e não podemos interferir em função das sanções do assédio moral. Se na instituição pública passamos por isso, imagina a ONG que funciona como uma empresa privada. Isso tem muito a ver com a gestão (E1).

Outro educador também relata situações típicas de assédio moral, só que, nesse caso, ligada a uma espécie de hostilização da direção da EMEI em função da participação de alguns educadores e educadoras nas reivindicações por seus direitos, especificamente, a demanda do reenquadramento junto à PMU.

A relação entre eles [professores e direção] era ótima, os professores concordavam com unanimidade com a direção. Já a relação com os educadores e a direção era complicada, pelo anulamento desse profissional [...] (E3).

A imagem abaixo não só ilustra muito bem esse nível de hostilização, como também confirma indícios no tocante às possibilidades de assédio moral, que foram relatadas. Trata-se de um recado, segundo E3, colocado por alguém da direção da escola, ou em seu nome, que faz referência a uma espécie de aviso em relação à tendência de alguns educadores pelas reivindicações de seus direitos. No recado, é expressa a seguinte frase: “Se eu acordo cedo cobrando os meus direitos tenho que madrugar para cumprir os meus deveres.”

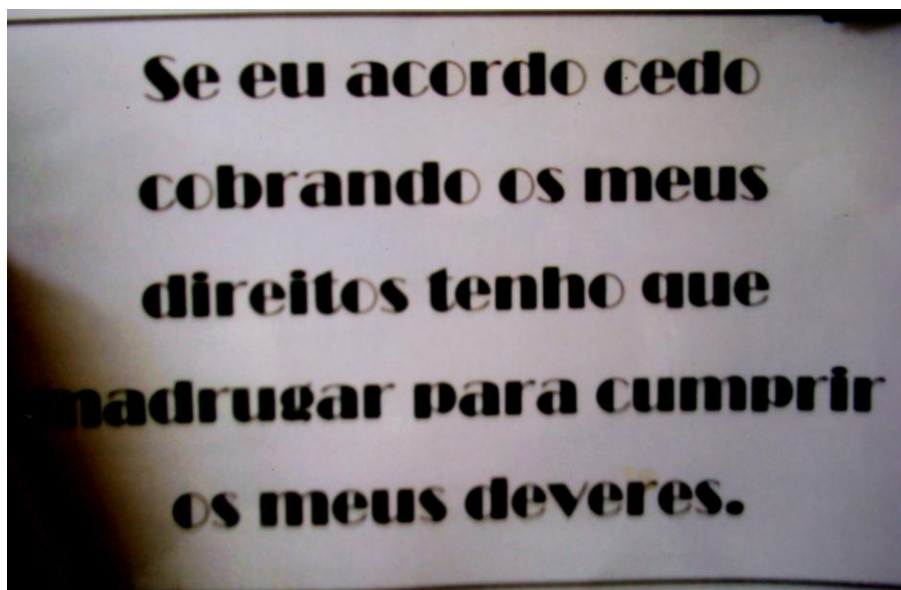


Imagem 1: Foto de mensagem no mural de recado aos educadores.
Fonte: Acervo pessoal E3.

Segundo E3, são comuns algumas ações nesse sentido por parte de algumas gestões⁵¹. Elas são feitas como forma de represália aos educadores que, eventualmente, buscam seus direitos, tanto no tocante à continuidade de seus estudos (qualificação), como nas questões de ordem política a favor do interesse da categoria junto à administração.

Sobre essa questão, em 2012, foi publicada, pela revista Caros Amigos, uma reportagem de Tatiana Merlino que aponta o crescimento do assédio moral em nosso país, texto cujo título faz referência à existência de uma verdadeira epidemia de assédio moral nas empresas (MERLINO, 2012, p. 10). Essa noção de epidemia carrega uma concepção de assédio moral dentro do âmbito da saúde do trabalhador, como patologia do trabalho, o que estaria coerente com uma proposta em trâmite na Câmara Federal dos Deputados (PL nº 7202/2010), que inclui o assédio moral como acidente de trabalho o que, segundo a reportagem, “poderá aumentar as despesas da empresa” (idem, p.13). A médica do trabalho e pesquisadora Margarida Barreto (apud MERLINO, 2012), ao relacionar esse problema do assédio moral com o contexto mais amplo do mundo do trabalho, afirma que

o aumento do assédio está relacionado com a nova forma de gestão do Estado, que também ficou mínimo e alterou sua forma de pensar a estrutura de diferentes empresas estatais e municipais. Quando eu digo Estado, é em todos os níveis; tem a ver com a reestruturação que ocorreu dentro das empresas com a chegada das políticas neoliberais. (MERLINO, 2012, p. 10).

⁵¹ Aqui vale destacar que, desde que a atual gestão municipal assumiu (2005), não há eleição para diretoria das escolas municipais. Conforme educadores das EMEIs entrevistados, os cargos são indicados pelo prefeito.

Como podemos ver, a questão do assédio moral, que comumente é publicizada pelos meios de comunicação impressos, geralmente é associada a ambientes de trabalho empresariais, ou seja, no setor privado. Nesse sentido, nossa expectativa inicial era de que essa questão, caso surgisse, seria apresentada nas falas dos educadores das creches conveniadas (ONGs).

Essa constatação de que pode haver um “abuso de poder”, por parte da direção, que eventualmente desemboque em uma espécie de “assédio moral”, pelo visto, não é mérito do setor privado. Nesse âmbito, no caso das ONGs aqui analisadas, pelas falas dos entrevistados, não houve queixa como a trazida por E2. Percebemos que nas falas dos educadores das creches conveniadas, há relatos de um clima de “amizade” entre os funcionários, como ocorre nas EMEIs, e uma relação tranquila com a direção, diferente do que relatou E2. A questão do assédio moral é mais uma expressão do aspecto de controle, como Hypolito e outros (2003) afirmam

[...] se, por um lado, o processo de proletarianização docente não poderia ser prontamente similarizado àquele vivido por trabalhadores e trabalhadoras fabris e de escritórios, por outro lado, o próprio Estado e o capital não cessavam de constituir crescentes políticas de controle sobre o professorado [...]. O conceito de controle começou a tornar-se central para a compreensão do trabalho docente e, por relação, para a compreensão da produção e distribuição do conhecimento escolar. Entretanto, o controle deveria ser compreendido para além de todo e qualquer tipo de determinismo sociológico (p. 127).

Certamente, esse conceito de **controle**, posto nas relações de trabalho docente do setor público de ensino, que atinge de forma contundente a Educação Infantil, deve ser objeto de estudo na medida em que, como aqui foi levantado a partir das falas, compõe os elementos que constituem o quadro de precarização do trabalho nessa etapa de ensino.

Quando associamos a questão do controle com alguns dos elementos ontológicos do trabalho no capitalismo, como o **estranhamento**, em que a atividade laboral passa a ser considerada “estranha” para o trabalhador por sentir que esta não lhe pertence, observamos que isso traz consequências para o educador infantil no tocante a sua identidade profissional, pois não há apenas um estranhamento com o seu produto, mas, também, com relação à consciência de si mesmo no ato de trabalho.

Verificamos como essas relações aprofundam aspectos da precarização do trabalhador e, conseqüentemente, da Educação Infantil ofertada, na medida em que o ato de trabalho do educador infantil, longe de sua capacidade de ontocriação humana que deveria encerrar no

trabalhador, passa à ontonegação, de modo a contribuir para a negação do profissional em relação a seu trabalho e a si mesmo.

3.7 Perspectivas em torno da construção da carreira dos educadores infantis

Ao darmos enfoque sobre as condições de trabalho dos educadores infantis das EMEIs e ONGs, evidenciando algumas situações em comum e outras distintas em função das instituições em que atuam, certamente devemos caminhar para a unificação dos interesses, visto que se trata de uma mesma categoria profissional.

Atualmente, em virtude dos avanços tecnológicos, as tentativas de formas de organização são bem diferentes das tradicionais, haja vista que identificamos algumas no campo da interatividade virtual (*blogs*⁵², por exemplo). Embora reconheçamos que essas formas apresentam limites no plano de ação efetiva de embates políticos em defesa do que a categoria reivindica, tais tentativas contribuem muito na socialização de informação, na ampliação da participação (inclusive daqueles que possuem sentimento de medo da exposição) e na facilidade de transcender as fronteiras regionais com mais rapidez.

Os referidos *blogs* também contribuíram para esta pesquisa, posto que as consultas a eles possibilitaram localizar dados relativos às nossas pesquisas bibliográficas e documental, devido à divulgação de endereços eletrônicos já organizados dentro das temáticas afetas ao trabalho dos educadores infantis. Foi também por esses *sites* alternativos que nos atualizamos sobre a existência de um movimento em construção, que traça estratégias para reivindicações nos planos político e jurídico pela valorização dos educadores infantis.

Quando os entrevistados foram questionados sobre esse movimento, algumas falas mereceram destaque. No caso do entrevistado E2, constatamos sua indignação no tocante à obviedade de um erro gravíssimo que compromete a situação funcional dos educadores infantis, qual seja, seu enquadramento equivocado:

Não é tão óbvio o erro de um profissional que faz o que a gente faz ser do administrativo? Não deveria precisar de uma mobilização tão grande para isso. Não teria que se discutir isso. Acho que poderíamos lutar por coisas que realmente precisamos (E2).

⁵² Conheça os *blogs* que consultamos: <http://professoresdeeducacaoinfantil.blogspot.com/>, <http://educacaoinfantiludi.blogspot.com/>, <http://rluizaraujo.blogspot.com/2010/06/conceito-em-disputa.html>, todos acessados em 02 fev. 2012.

A carreira é uma das questões fundamentais e bandeira histórica de luta social dos movimentos em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, seja no âmbito geral em que se unificam diversas categorias dos diferentes níveis de ensino, seja no âmbito específico sindical. Nesse aspecto, Leher e Lopes (2008) fazem algumas considerações pertinentes com referência a dados importantes para nossa discussão sobre carreira:

Embora as condições salariais e de carreira sejam, em geral, significativamente melhores na educação superior, a precarização, a compressão salarial, a intensificação do trabalho e os processos de expropriação do conhecimento e de subordinação da produção do conhecimento a espaços de poder extraeducacionais possuem fortes similaridades. Ademais, **a precarização dos professores da educação básica repercute diretamente na formação de professores nas universidades**, engendrando transformações que alteram a totalidade da instituição universitária. [...] A carreira da educação básica dos professores brasileiros, conforme reconhecem a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO, está entre as piores em termos de remuneração entre os países de perfil semelhante. O estudo demonstra, ainda, que, no Brasil, além dos salários serem muito baixos, a diferença salarial entre o início da carreira e o término não ultrapassa 45%, enquanto que em países como Portugal, a diferença é da ordem de 170%. Não surpreende, pois, o elevado grau de evasão de estudantes dos cursos de formação de professores e os **abandonos da profissão**. Conforme o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das universidades federais, o índice de evasão dos cursos de licenciatura ultrapassa 50% em cursos como matemática, física, educação artística, alcançando 75% em química (LEHER; LOPES, 2008, p. 2).

Diante disso, no tema da carreira está inserida a valorização profissional dos educadores infantis, tanto pelas condições de trabalho, visto que se definem suas atribuições típicas, como pela definição dos deveres e direitos específicos do cargo de educador infantil. Também contempla a questão da progressão funcional, qualificação, dentre outras, que complementam as dimensões de valorização desse trabalhador.

A indignação posta na fala do entrevistado anterior é perfeitamente procedente, na medida em que, do ponto de vista jurídico, esse enquadramento equivocado lesiona flagrantemente direitos garantidos desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88) até as últimas leis federais que orientam nossa educação no tocante aos trabalhadores. No art. 206 da CF/88, assim como na última Lei do Piso Salarial Nacional para o Magistério, podemos verificar claramente essa proteção aos direitos do trabalhador da educação e que a valorização profissional nesse setor não é poder discricionário do administrador, mas dever a ser cumprido sob ônus da ilegalidade. No inciso V da nossa Carta Magna ficou estampado:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes **princípios**:

V - **valorização dos profissionais** do ensino, garantidos, na forma da lei, **planos de carreira** para o magistério público, com **piso salarial** profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, destaque nosso).

Mesmo com o texto constitucional instituindo, dentre outros, os princípios em negrito e, ainda, considerando-se a previsão de um Piso Nacional, na Lei do Fundeb e no último PNE, somente em 2008 tivemos a instituição deste pela Lei nº 1.738, de 16 de junho de 2008. Este fato, possivelmente, justifica ainda mais a indignação dos educadores, visto que o valor mínimo a ser pago, ou seja, o piso de R\$950,00 reais à época da aprovação da Lei, R\$1.100,00 ou/e R\$1.187,00 em 2011 e R\$ 1.451,00 em 2012⁵³, referem-se ao professor de nível médio e jornada de 40 horas, sendo que, em tese, pela legalidade, nenhum profissional da educação deveria receber menos do que isso, e, conseqüentemente, o piso seria o mínimo que um educador infantil deveria receber.

Nesse sentido, a fala do entrevistado, transcrita a seguir, confirma o pessimismo de seu colega quanto à discussão sobre plano de carreira e direitos dos educadores infantis:

O profissional do magistério tem o direito de exercer outra função docente (uma dobra), e um plano especial de aposentadoria, que é um diferencial. [...] Sabemos que é uma função desgastante e por isso ela tem os 15 minutos de descanso, tem o tempo reduzido para se aposentar. E nós não temos, por ser uma carreira administrativa não temos. Por exemplo, minha experiência como educador infantil não vai contar quando eu for me aposentar como docente? Acho que o plano de carreira atual é ilegal, deveria ter sido revisto há muito tempo, desde 1996. Foi revisto em 2004, enganou todo mundo, pois só mudou o nome. Acho que a lei de 2008... dizia que até 1º de janeiro de 2011 todos os planos de carreira deveriam estar adequados. Por isso que está ilegal. [...] Tenho esperança que essa situação [o reconhecimento do educador infantil enquanto profissional do magistério] se resolva, sei que será demorada. Depende de ações efetivas, devemos acionar o Ministério Público. Falta o reconhecimento, porque o trabalho já é feito, tanto que a educação infantil em Uberlândia é premiada todos os anos (E1).

De fato, como já destacamos no capítulo anterior, houve avanço na Educação Infantil em Uberlândia, sobretudo no que se refere à ampliação da oferta desde a vigência do Fundeb.

⁵³ A atualização foi anunciada pelo Ministério da Educação em 2012. Segundo informações do próprio MEC, a decisão é retroativa para 1º de janeiro deste ano. Ainda de acordo com o Ministério, a correção reflete a variação ocorrida no valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de 2011, em relação ao valor de 2010. Embora os municípios e estados aleguem não terem verba para o pagamento desse valor, podem acessar recursos federais para complementar a folha de pagamento. No entanto, desde 2008, nenhum estado ou município recebeu “complementos” porque, segundo o MEC, eles não conseguiram comprovar a falta de verbas para esse fim (fonte: CNTE, 2012, disponível em: www.cnte.org.br, acesso em 02/03/2012).

Acrescido a isso, as falas das assessoras da atual gestão do Prefeito Odelmo Leão Carneiro (2009-2012) sustentam o discurso de que a cidade de Uberlândia-MG é uma das “pioneiras” e uma referência na área da Educação Infantil. A questão que colocamos é que esse aumento da oferta, verificado no aumento expressivo de matrículas em creches e em pré-escolas, como já mostramos neste trabalho, não significou um aumento correspondente nas condições do trabalhador da educação, seja ele professor ou educador infantil.

Nesse aspecto, sustentamos que a luta social, com organização da categoria, seja em nível sindical seja em movimento mais ampliado dos trabalhadores da educação, é que pode pressionar para que a referida “demora” para solucionar essa questão da carreira e valorização seja superada. Nessa linha de raciocínio, vale destacar a fala do entrevistado E4, que chama a atenção para um “movimento” dos educadores infantis existentes, ainda sem grande volume, mas com significado político importante:

Um pouco antes do concurso fui pesquisar sobre o cargo de educador infantil e encontrei um *site (blog)*, depois fiquei sabendo que foi criado por um assessor de um vereador. Li no site a “carta das educadoras infantis” e vi que já havia um movimento que tentava melhorar a carreira... isso foi algo que deu uma esperança. Nesse blog tinha umas postagens e eu entrava em contato por email com uma educadora que me explicou e me animou. ..mas isso é algo que vem sendo arrastado... e que ainda não se concretizou (E4).

Realmente, com a modernização dos meios de comunicação, o “mundo virtual” promovido por meio da internet possibilita ferramentas importantes de interação e socialização de questões e informações relevantes para a categoria, como ocorre com alguns *blogs*, conforme já destacamos anteriormente. Mesmo assim, a organização sindical, pelo seu potencial de alcance em negociações no interesse da categoria, ainda é fundamental, tanto do ponto de vista legal quanto pelas questões em que a legalidade aponta limites e que demanda força política no bojo das reivindicações. Apesar disso, por motivos diferentes e alguns aspectos comuns, nenhum dos entrevistados é filiado.

Pela fala do entrevistado E4, logo abaixo, detectamos que uma possível causa para a ausência de sindicalização dos educadores infantis está na falta do sentido de representatividade em relação aos sindicatos existentes, visto que, segundo as falas das entrevistas, em geral, um representa os técnico-administrativos (SINTRASP) e o outro representa os professores (SPMU):

[...] Eu não sou filiado a nenhum órgão. Não temos um órgão específico, existe um órgão da prefeitura... um sindicato que defende todos os trabalhadores da prefeitura... o SINTRASP. O que existe sim é o sindicato

dos professores municipais SPMU...não temos uma representação concreta dos nossos interesses..temos apenas os espaços públicos para levantarmos a voz..e olhe lá...e os colegas educadores procuravam divulgar isso nas semanas de educação...promovidas também por um vereador ... [...] mas o projeto dependia do “carimbo” do prefeito, então foi feito pelo legislativo (vereadores), colocado nas mãos do prefeito, caso o prefeito assinasse, levaria para o legislativo votar. Só que o prefeito não deu retorno... foi engavetado....por isso que o seguinte passo foi o ministério público... e não houve mobilização porque o grupo não se organiza (E4).

Nesse sentido, percebemos como a **“ambiguidade”** presente na **identidade dos educadores infantis** não é somente uma questão de conceito e concepção, mas, principalmente, uma demanda concreta que se materializa em todas as dimensões do seu cotidiano de trabalho, inclusive, na determinação da questão de sua representatividade, uma vez que as falas dos educadores revelam que eles não se sentem contemplados por nenhum dos dois sindicatos.

Mesmo assim, a fala de E4 é muito elucidativa na medida em que, em sua avaliação, amplia para além do sindicato o campo de atuação dos movimentos em defesa da educação infantil e de seus trabalhadores. Além das demandas junto ao Ministério Público, como foi falado nas entrevistas, E4 destaca a luta importante no contexto do PNE:

[...] com as mudanças de outros municípios no Brasil houve uma motivação, acompanhado pelo debate desse novo PNE para mais uma década, onde tinha emendas concretas para se resolver a situação do profissional da educação infantil, que é esse profissional que é professor e não é... que é professor no cotidiano, mas formalmente não é. [...] na medida em que o PNE rejeitou essas medidas... a federação lavou as mãos e deixou a cargo dos municípios... e acredito que era tudo que os municípios mais queriam, por alegar que não iria dar conta..se passa (as emendas), era algo que em 10 anos tem que mudar...
 [...] Com essa rejeição gera um pessimismo muito grande para a categoria, pois sabemos que estamos novamente nas mãos das administrações municipais que podem ter uma visão progressista ou não.... Não adianta nada forçarmos uma mudança que não está amparada nessa lei, pois terá um impacto muito grande nas contas públicas que deve ser redimensionada (E4 – destaque nosso).

Vimos, no segundo capítulo, que essa luta dentro da discussão do PNE (2011-2020), que ficou para aprovação em 2012, apresenta inserção importante de intelectuais e parlamentares com proposições de emendas. Algumas delas colocam objetivamente a questão da valorização dos educadores infantis, demarcando a necessidade do enquadramento desses profissionais no quadro de magistério.

4. Uma síntese das reflexões sobre as entrevistas

A partir da análise das entrevistas apresentadas, constatamos que as afirmações sobre os dilemas enfrentados pelos educadores em seu cotidiano de trabalho não são unívocas, embora apresentem diversos pontos comuns e avaliações que se aproximam. Em alguns momentos, observamos algumas oscilações entre as falas dos depoentes no que se refere às fortes críticas quanto à carreira, gestão e remuneração (quando surgiu a questão do assédio moral) por parte dos educadores das EMEIs e, não tão fortes, por parte dos educadores das ONGs. Esse resultado, de fato, inquietou-nos, visto que nessas creches conveniadas é que identificamos os maiores indícios de precarização, postos nas categorias identificadas nas entrevistas (carreira, identidade profissional, remuneração, carga horária e qualificação).

Como base na discussão feita no capítulo primeiro deste trabalho, pode ser feita a afirmação de que provavelmente a falta da possibilidade cotidiana de uma reflexão filosófica sobre as condicionantes ontológicas do mundo do trabalho por parte dos educadores infantis pode estar contribuindo para dificultar a análise destes sobre os problemas da realidade concreta. Essa dificuldade está associada, dentre outros aspectos, com as ambiguidades e dilemas da identidade profissional, a presença das diferentes visões de mundo existentes entre os educadores e professores, nem sempre consensuais, como também com as condições do seu mundo de trabalho, consideradas, em termos gerais, precarizadas pela lógica imposta pelo mundo do trabalho regido pela lógica do capital.

Verificamos que as falas dos entrevistados dão forte destaque sobre a questão do movimento pelo enquadramento. Nesse aspecto, sustentamos que essa demanda dos educadores contempla três dimensões, nas quais se inserem suas principais dificuldades específicas:

- Dimensão Política de Organização da Categoria: ausência de sindicato e, ainda, pouca mobilização com eventos esporádicos.
- Dimensão Político-Administrativa: inviabilização por parte do executivo de uma apreciação do Projeto de Lei na Câmara de Vereadores, política do “engavetamento”.
- Dimensão Legal: restrições legais quanto à transposição, e dificuldade quanto à inserção de emendas no PNE (ANEXOS VI, VII e VIII), visto que a aprovação foi adiada para 2012.

Mesmo identificando que as dimensões acima compõem a realidade da gama de dificuldades dos educadores infantis com relação às suas demandas da carreira, sustentamos que tais pontos não são as questões de fundo, isto é, a **raiz do problema** é outra. Nesse sentido, considera-se que a raiz de tais problemas e ambiguidades está justamente na presença das categorias centrais do mundo do trabalho que configuram ideologicamente a realidade concreta em que operam os educadores infantis. Foi nesse ponto que surgiu a necessidade epistemológica de explicitá-las, visando com isso contribuir para a superação daquilo que pode ser considerado aparente (não essencial) tendo em vista a compreensão da realidade em sua concreticidade, para além da “pseudoconcreticidade imposta” (KOSIK, 1986) ou da alienação imposta, tal como explicitado por Marx, em a *Ideologia Alemã* (2005a), tendo em vista a sua transformação.

Compreendemos, assim, que a ausência do enquadramento efetivo dos educadores infantis no quadro de magistério, embora na aparência possa ser colocada pelas dificuldades apontadas nos três itens acima, o problema central está na precarização da Educação Infantil expressa concretamente na precarização do trabalhador que nela atua. Os elementos da **alienação**, anunciados por Marx (2005) no século XIX, e ainda presentes no contexto desses trabalhadores em pleno século XXI, apontam que precisamos avançar muito na valorização da educação, cujas condições do trabalhador que nela atua é o principal termômetro. No Esquema da Precarização da Educação, que identificamos no início deste capítulo, localizamos a Educação Infantil no ponto de maior incidência dessa precarização. Com efeito, os educadores infantis são os maiores afetados, tanto no tocante às condições da concretude de seu trabalho, quanto em relação às consequências diretas disso para sua identidade profissional.

Diante disso, a raiz do problema está na base material (relações de poder, projetos em disputa, dentre outros) que define as políticas para essa etapa da Educação Básica em um país que, apenas recentemente, reconheceu a Educação Infantil como parte daquela, mas que ainda não tem a Educação, em geral, como projeto de nação e, consequentemente, como prioridade. Essa conquista histórica em mira, assim como o que já foi conquistado para a Educação Infantil nos períodos pós LDB-1996 e pós-Fundeb (2007), foi marcada por lutas históricas dos trabalhadores inseridos nos contextos dessas épocas, provocando a criação de espaços/fóruns de discussão local e nacional, e ocupando os já existentes.

Outra questão que faz parte dos destaques desta síntese são os fatos colocados nos pedidos de “anonimato”, durante as entrevistas, e a situação de os educadores não terem se

disposto à entrevista em seu ambiente de trabalho, o que revela um comportamento de “medo” em relação à gestão de sua escola. O receio dos educadores refere-se a forma como isso poderia ser interpretado pela direção, de modo a afetar, ou não, seu futuro na instituição. Possivelmente, em relação às instituições conveniadas (privadas), podem ainda se basear em paradigmas gerenciais tradicionais e burocráticos, principalmente pautados na hierarquização, no controle, na contratação de técnicos e em níveis salariais diferenciados, como foi citado por Hypolito e outros (2003) e referido anteriormente. Essa postura, como vimos, afeta também as EMEIs, refletindo assim uma racionalidade distinta daqueles que buscam construir uma organização em modelos mais democráticos e participativos, que valorizem o trabalho, como pode estar definido em seus estatutos escolares.

Enfim, a precarização do trabalho, no caso dos educadores infantis, pode também ser instituída disseminando o medo e a submissão entre os trabalhadores. Essa sensação de insegurança e medo no mundo do trabalho (ALVES, 2004; BOURDIEU, 2001); são os sentimentos mais frequentes em relação àquela que Bauman (2001) denominou como “modernidade líquida”, em contraposição aos sentimentos da modernidade pautada no racionalismo científico, pelo sentimento de segurança no “progresso”. O que hoje se assiste é a inconsistência do mercado na oferta educacional (pela crescente informalidade, lógica das terceirizações, dentre outros fatores), a sensação de insegurança social no que se refere a “emprego” no contexto da lógica do mercado.

Nesse aspecto, vale destacar que dois dos entrevistados objetivamente mencionaram experiências de assédio moral, tanto no caso das EMEIs como das ONGs, embora o medo referente a essas relações tenha aparecido mais nos relatos destes últimos.

Percebemos que essas condições de precariedade que os educadores experimentam no contexto das creches conveniadas determinam suas subjetividades de trabalhadores, em função do vínculo de trabalho instável oferecido no contexto das ONGs. A instabilidade, nesse caso, refere-se ao que está posto para além da dimensão legal (da CLT), diz respeito à instabilidade quanto à identidade, quanto aos vínculos estabelecidos nas relações de trabalho, tanto com os gestores, como em relação à própria instituição.

Portanto, nosso pressuposto do Esquema da Precarização, no qual localizamos os educadores infantis na etapa final e de maior incidência de precariedade laboral, foi confirmado, inclusive, nas falas dos sujeitos da pesquisa. Nesse caso, conforme exposto acima, podemos, com esta pesquisa, identificar que a forma como a Educação Infantil, enquanto etapa da Educação Básica, aparece no referido esquema apresenta o fenômeno da

precarização de uma forma não apenas intensa, mas também complexa especificamente no que se refere aos educadores infantis das creches conveniadas.

Essa complexidade é vista, em seu mais alto grau, nas dimensões objetivas, e também nas subjetivas, da precarização do trabalho, visto que atinge desde suas condições laborais até os aspectos que compõem a ambiguidade da identidade dos educadores infantis que atuam nas creches conveniadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pôde ser analisado no primeiro capítulo, ficou evidente o quanto as transformações ocorridas, no mundo do trabalho, provocaram diversas adaptações nos processos e nas relações produtivas, cujas repercussões afetaram diretamente as dimensões: social, política e cultural da existência humana, atingindo consequentemente a Educação e a Educação Infantil. Vimos que, assim como em outras regiões do globo, tanto no Brasil como na América Latina, em reação à ascensão dos governos desenvolvimentistas, os formuladores das políticas neoliberais intensificaram a rejeição a quaisquer limitações que, impostas pelos Estados, pudessem comprometer o fortalecimento e a expansão do capital no mercado internacional.

Dessa forma, o Estado democrático (e neoconservador) consolidado nos anos 1990 sob os preceitos neoliberais promoveu uma reorientação dos sentidos e significados relacionados a descentralização, democratização, eficiência administrativa. Nesse sentido, promoveu-se uma regulação, pelos governos de Estado, das dimensões sociais por meio de espaços institucionalizados, sobre o pretexto de que a perspectiva não significa ter um Estado mínimo ou máximo, mas sim um Estado “forte” (LIMA; MARTINS, 2005). Atualmente, esse Estado, embora se mantenha (forte) na oferta educacional nos diversos níveis de ensino, na verdade trouxe uma lógica privatista para diversos setores, dentre eles, a educação.

Percebemos que esse processo político-econômico foi materializado em políticas e legislações para a educação e a Educação Infantil, cujo panorama também foi contemplado. Desde a CF/88, passando pela implementação do Fundef e, depois, do Fundeb, chegando à discussão do PNE, o qual adentra 2012 ainda sem aprovação, vimos como essa lógica privatista, posta nesses dispositivos legais, está por trás da política da oferta da Educação Infantil na cidade de Uberlândia-MG, por meio de convênios com ONGs e demais instituições não estatais.

Diante do escopo da pesquisa anunciado, ou seja, a compreensão da Educação Infantil na cidade de Uberlândia-MG, a partir da análise da oferta pelas escolas autorizadas e fiscalizadas pela prefeitura (EMEIIs e ONGs), a partir também das condições de trabalho dos educadores infantis, trabalho este subsidiado por suas próprias percepções, constatamos que a pesquisa bibliográfica foi fundamental para essas análises. Foi possível um aprofundamento teórico em torno das categorias e temas estudados, tais como “educação e trabalho”, “trabalho e precarização”, “educação, trabalho e políticas públicas da educação e educação infantil” e “conceitos da relação público/privado no neoliberalismo”. Houve uma significativa

concentração de nossos estudos no processo da pesquisa documental, em que a análise hermenêutica, que perpassa não somente o plano legal, mas também o plano político, assenta-se na dimensão do Legislativo, assim como do Executivo.

Como atualmente as 34 (trinta e quatro) creches conveniadas existentes na cidade de Uberlândia estão assumidamente alocadas em nossa Administração Municipal e, conseqüentemente, todas estão autorizadas e inseridas no Sistema de Ensino em vigor, tal fato oferece-nos uma demanda de documentos importantes para descrever essa realidade. Nesse sentido, ao adentrar a esfera administrativa dessas creches, a partir dos dados obtidos dos documentos próprios dessas instituições e que as sustentam, os quais foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (Divisão de Finanças/SME), conseguimos obter uma visão mais clara dessa realidade.

A partir desses dados, bem como de outros que são mais amplamente publicizados nas fontes estudadas (PMU/MEC/INEP/SIOPE, dentre outros), podemos tranquilamente afirmar que **o financiamento percebido anualmente pelas creches conveniadas (ONGs) é expressivo**. Conforme apresentamos no QUADRO 09, inserido no terceiro capítulo deste trabalho, em Uberlândia-MG, o investimento de verba pública nessas instituições “saltou de mil para milhão”, expressão que usamos diante da assessoria da Divisão Financeira da SME, de certa forma, surpreendidos com os dados por ela apresentados.

A expressão justifica-se, pelo fato de que o financiamento anual partiu de R\$ 772. 793,91, em 2008, para R\$ 5. 314. 620, 37, em 2011, isto considerando apenas o repasse do Fundeb. Se observarmos, ainda, os recursos próprios da prefeitura, por meio de subvenções, houve um crescimento menor, embora significativo, neste período de R\$ 3.559.096,35 para quase 4 milhões e meio em 2011. Para não deixar de mencionar, no que se refere à média do custo de cada aluno dessas creches, este também é expressivo, em torno de R\$3.500,00 anuais (acima de R\$ 300,00 mensais) somando recursos do Fundeb mais subvenção, isto sem considerar os recursos destinados à Merenda Escolar, que também é fornecida pela prefeitura, segundo Assessoria de Finanças da SME/PMU.

Esse quadro revela que, quando fazemos a crítica de que no contexto de políticas neoliberais existe uma séria lógica do **fornecimento privado com financiamento público**, citado por Gentili (1998 apud SILVA, 2008), não se trata de mera retórica. Nesse contexto, revela-se a expressão de uma lógica representada materialmente por uma gama de recursos públicos significativos, sob a gestão do setor privado e, nesse caso, na esfera educacional da Educação Infantil. Sem contar que essa situação representou aumentos virtuosos, após o

Fundeb, de investimentos para o setor privado (ou chamado “Terceiro Setor”) administrar, dentro de uma etapa educacional de ensino cujo reconhecimento na Educação Básica é recente, do ponto de vista histórico, mas que já herdou as mazelas neoliberais às quais outras etapas e níveis da Educação Básica historicamente resistem, embora também já as sofram.

Na cidade de Uberlândia, vimos que essas creches de ONGs são consideradas pelo poder público municipal, devido a seus Planos de Trabalho apresentados nos convênios (ANEXO III) e pelo expressivo investimento, como verdadeiras escolas e não mais dentro de uma concepção assistencial, exigindo-se inclusive metas e requisitos mínimos de funcionamento. Essas exigências são orientadas e fiscalizadas por uma equipe da SME/PMU. Esse reconhecimento, portanto, ocorre do ponto de vista formal e institucional, posto que estão regularizadas e consideradas dentro da Rede de Ensino como escolas de Educação Infantil.

Estudos posteriores *in locus* poderiam se concentrar na descrição dessas ONGs, seu funcionamento dos pontos de vista administrativo, estrutural (número de profissionais, adequação das salas de aulas, materiais, quantidade de alunos por turma, dentre outros aspectos) e pedagógico (diretrizes do ensino, organização do trabalho da equipe de profissionais, dentre outros). Temas este que, mesmo cientes de sua importância, não tivemos condições suficientes nesta pesquisa (sobretudo de tempo) para contemplar em nosso objeto de estudo, por isso, nosso recorte nos aspectos tratados na oferta e trabalho dos educadores.

As creches conveniadas, que recebem repasse do fundo, devido a sua natureza jurídica de direito privado, possuem autonomia para gerir o dinheiro. Autonomia inclusive para efetuar os pagamentos sobre critérios de mercado. Nesse caso, a verba do Fundeb que, em tese, como o próprio nome indica – “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação” – deve existir para “valorização profissional”, culmina sustentando uma espécie de legitimidade da “desvalorização”, na medida em que os educadores infantis lotados nas ONGs recebem menos e trabalham uma jornada acima daqueles do quadro do setor público.

Ao fazermos algumas críticas às formas como funcionam as creches conveniadas, com base nos referenciais teóricos aqui utilizados, colocamo-nos imersos no **centro da contradição** posta na endogenia social dessas instituições não estatais. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato de que, como já foi contextualizado neste trabalho, o histórico dessas creches de ONGs é marcado em seu início, na cidade de Uberlândia-MG, por um **movimento progressista** de reivindicações sociais pelo direito da criança e das famílias ao acesso à

Educação Infantil. É nesse momento que surgem as primeiras creches comunitárias, algumas, inclusive, que nos dias atuais encontram-se na condição de conveniadas aqui estudadas. Por outro lado, após as reformas neoliberais, as creches conveniadas representam um setor que é alimentado por essa lógica de afastamento do Estado de seus deveres, e, portanto, legitimam, como maior consequência desse processo, a incidência de um **grau ainda mais elevado de precarização do trabalho** para os sujeitos que nelas atuam: técnicos, educadores infantis, professores, coordenadores, dentre outros profissionais.

Assim, sem pretensão de alcance total, na tentativa de realizar um mapeamento da oferta da Educação Infantil por meio das instituições conveniadas no município de Uberlândia-MG, conseguimos constatar os pressupostos críticos ligados a esse tipo de oferta, sobretudo, as questões inerentes à precarização do trabalhador da educação inserido no contexto dessas creches. Discussão esta que pode ser significativa na busca de apontamentos teóricos para superação dos dilemas que ela revela para o campo educacional, especificamente, para a Educação Infantil no município em foco.

Dentre os apontamentos possíveis a partir desta pesquisa, sem pretensão de esgotamento das possibilidades, somamos aos aspectos conclusivos de nosso estudo um prognóstico, ou seja, aspectos propositivos na perspectiva de contribuir para a superação dos problemas que os trabalhadores da educação – sujeitos de nossa pesquisa – enfrentam cotidianamente.

Quadro 12. Aspectos propositivos da pesquisa

PLANO POLÍTICO	
Organização da Categoria	Realizar um trabalho de base, socializando informações sobre a conjuntura política, e uma avaliação por parte dos educadores infantis que detêm mais informações. Essa proposição é feita na perspectiva de unificar a luta, inclusive, com os educadores infantis lotados nas creches conveniadas e com os professores que atuam na Educação Infantil. Nesse movimento, seria fundamental ampliar o diagnóstico iniciado por esta pesquisa, buscando ouvir mais profissionais (educadores e professores), com o objetivo de criar um quadro político da Educação Infantil em Uberlândia-MG, com mais informações referentes à

	avaliação dos trabalhadores inseridos nesse contexto.
Sindicalização	Debater com a categoria sobre a necessidade de sindicalização, com intuito de recuperar o sentido desta na categoria, bem como, se for o caso, lutar na disputa de poder dos sindicatos já existentes no contexto desse espaço político ou, se necessário, propor a constituição de um.
Projeto de Lei sobre “Enquadramento”	Reivindicar a reabertura da discussão sobre o Projeto de Lei proposto ao Poder Executivo, documento que trata e propõe o enquadramento dos educadores no magistério, o qual foi “engavetado”.
PNE (2011-2020)	Participação ativa e organizada, no contexto de discussão dos Projetos de Lei, já organizando campanhas em defesa de propostas, como emendas, apresentadas à comissão (ver cópias das emendas em ANEXOS).

PLANO JURÍDICO

1) Iniciativa local junto ao MP

Denunciar as evidências concretas, junto ao MP competente, de modo a exigir o cumprimento das seguintes previsões legais já garantidas na CF/88, Constituição de Minas Gerais, LDB, Lei do Fundeb e suas regulamentações:

- Cumprimento do **princípio**⁵⁴ **da razoabilidade**, implícito na CF e expresso no artigo 13 da Constituição Mineira. Nesse caso, estamos nos referindo à distinção que existe entre trabalhadores atuantes em funções iguais, porém com uma, nada razoável, flagrante e expressiva diferença salarial e de jornada de trabalho, dentro de uma rede pública de ensino, autorizada e tolerada pela PMU.
- Cumprimento do **princípio da isonomia**, historicamente defendido nas reivindicações sindicais, a partir do qual podemos resgatar a máxima: trabalho igual, salário igual e, ampliando, para funções iguais, condições de trabalho iguais.
- Medidas contra o desvio do **escopo de natureza jurídica do Fundeb**, qual seja, trata-se de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Logo, a valorização do profissional, como o educador infantil, não pode ser vista como uma concessão do administrador, mas uma regra a ser aplicada. Portanto, para qualquer setor que o fundo for destinado, sua aplicação carrega este condão jurídico. A Prefeitura, na medida em que firma

⁵⁴ Do ponto de vista jurídico, princípio é norma, embora não seja “norma regra” como ações de “fazer” ou “deixar de fazer” postas expressamente nas leis.

convênios, poderia exigir, como mais um dos critérios para as creches conveniadas, o cumprimento de uma remuneração e jornada de trabalho dos educadores infantis e professores por elas contratados, no mínimo, em condições iguais aos profissionais das EMEIs, sob eventual ônus de não continuidade do convênio. Situação esta que poderia ser provocada por vias do MP ,com base na legislação supracitada.

2) Iniciativa Nacional: proposição de uma Emenda Constitucional à CF/88:

Medida legal, que facilitaria a instrumentalidade do enquadramento dos chamados “auxiliares de creches”, aqui chamados de educadores infantis, em seu devido lugar no quadro de magistério. Essa proposição é necessária, tendo em vista que a dificuldade legal para fazer esse enquadramento é, muitas vezes, usada como recurso discursivo (“desculpa”) dos administradores para não fazerem a mudança e corrigirem a distorção. Mesmo assim, temos registros de municípios que superaram essa “dificuldade legal” e fizeram o enquadramento⁵⁵.

Ao final da pesquisa, adquirimos mais clareza quanto à real situação do trabalho docente e oferta da Educação Infantil no município de Uberlândia-MG. Por um lado, houve significativo avanço relacionado à ampliação das unidades de atendimento no período pós-Fundeb, como revelaram dados oficiais e algumas falas de entrevistados. Por outro, como parte do Esquema da Precarização que descrevemos no último capítulo, esses avanços não foram acompanhados de melhorias nas condições de trabalho do segmento dos educadores infantis, cujo contingente é numericamente mais expressivo se comparado aos demais trabalhadores da educação, Visto que, para cada professor, existe no mínimo dois educadores infantis atuando em cada turma. O número de educadores infantis na cidade de Uberlândia pode ser visto no QUADRO 11 do terceiro capítulo.

Ainda é preciso destacar que, acompanhando a tendência em nível nacional para solução da oferta de ensino na Educação Infantil, no caso do município em questão, desde a vigência da LDB/1996, ampliou-se o quantitativo das escolas por meio de convênios com a iniciativa privada. Neste caso, com a expressiva institucionalização de unidades de ensino

⁵⁵ Relacionamos exemplos de alguns municípios cujas leis sancionadas declararam a extinção desses cargos, conduzindo automaticamente aqueles profissionais que detinham a habilitação necessária para o exercício do magistério, o cargo de professor. Confira lista a seguir: Alegre - Espírito Santo - [Lei Municipal nº 2.680/2005](#); disponível em: Balneário Camboriú - Santa Catarina - [PL nº 0035/2011](#); Cubatão - São Paulo - [Lei Complementar nº 059/2009](#), Diadema - São Paulo - [Lei Complementar nº 296/2009](#); Martinópolis - São Paulo - [Lei Complementar nº 114/2007](#); Osasco - São Paulo - [Lei Complementar nº 172/2008](#); Piraju - São Paulo - [Lei Municipal nº 3.129/2008](#); Poconé - Mato Grosso - [Lei Municipal nº 1.462/2008](#); São Paulo - São Paulo - [Lei Municipal nº 13.574/2003](#).

situadas em instituições não estatais, filantrópicas e confessionais, reconhecidas como ONGs. Essa situação criou a realidade de educadores infantis que atuam em condições ainda mais precárias quando comparadas às dos profissionais que atuam nas escolas da prefeitura (EMEIIs).

Com relação às categorias de análise das condições de trabalho dos educadores—carreira, identidade profissional, remuneração, carga horária e qualificação – verificamos que, em torno delas, mantêm-se elementos essenciais de precarização, destacadamente pelo “silêncio institucional”, por parte do poder público municipal, quanto à correção da distorção feita com esta categoria, indevidamente enquadrada na carreira dos servidores municipais.

Nesse sentido, do ponto de vista da identidade do trabalhador, constatamos que o educador infantil é **negado em sua condição docente**, tal como é identificado pelos discursos oficiais, **ao mesmo tempo em que concretamente atua naquela condição** em um contexto de trabalho precarizado. Tal feito expressa o valor que a sociedade atribui a essa categoria, ao seu “trabalho” e ao “trabalho na educação”. Quando esse processo assume sua expressão máxima em determinadas especificidades, como é o caso do trabalho na Educação Infantil, revelam-se, a partir dessas condições materiais, as reais concepções de “educação” e “trabalho docente” que emergem dos processos de desvalorização daquela etapa da educação básica.

Nesse contexto, o “educador infantil” do município de Uberlândia-MG pode ser localizado como sujeito que ensina, ao mesmo tempo em que não é reconhecido como docente. E, também, como trabalhador que executa diversas funções, ao passo que, oficialmente, é reduzido a “algumas” no âmbito técnico-administrativo na dimensão da carreira.

No que se refere aos educadores infantis das ONGs, vimos, de forma mais aprofundada no terceiro capítulo, que se trata de trabalhadores mal remunerados em relação aos demais educadores infantis, sem plano de carreira e outros direitos, posto que são contratados no bojo da “terceirização” da oferta da Educação Infantil no município. São prestadores de serviço, o que atinge a identidade docente pela raiz, não lhes restando, legalmente, referências de comparação com os demais colegas da mesma categoria ou de se identificarem nas reivindicações desses na dimensão da carreira e do próprio movimento sindical.

Nessa perspectiva, situamos os educadores que atuam nas ONGs na última etapa do Esquema da Precarização, na mesma etapa em que localizamos a oferta da Educação Infantil, porém em uma dimensão ainda mais complexa, visto que a precarização ocorre com maior

incidência. Essa complexidade é vista, em seu mais alto grau, nas dimensões objetivas e subjetivas da precarização do trabalho, quando tratamos das condições laborais dos educadores infantis que atuam nas creches conveniadas. Nesse aspecto, vale ressaltar o que disse um dos entrevistados, que atua em uma EMEI, em relação a esses colegas: trata-se de trabalhadores “ultraprecarizados”. Fato este que merece um elemento extra a ser contemplado nas reivindicações da categoria, a saber, a unificação das categorias, pelo interesse único de avançarmos qualitativamente no plano político-institucional de oferta do trabalho e ensino público da Educação Infantil em Uberlândia.

Por fim, dentre outros esclarecimentos que obtivemos com esta pesquisa, resta uma pequena, mas importante, conclusão: **a ampliação da oferta sem valorizar o profissional não significa a valorização efetiva da educação infantil no município**. A melhoria das condições de trabalho, no mínimo, em torno dos elementos de precarização do trabalho supracitados é pré-requisito fundamental na busca da qualidade de ensino a que as crianças têm direito, pela vasta legislação federal criada em torno de sua tutela.

Como as questões fundamentais a favor da qualidade da educação pública no Brasil não vieram gratuitamente, mas mediante lutas sociais em momentos históricos distintos, resta, portanto, a permanente e necessária ação de cada sujeito envolvido nesse processo. Incluímos, neste, todos os trabalhadores da educação, que deverão atuar tanto no campo político-institucional (com a necessária intervenção dos educadores infantis de forma organizada e coletiva), quanto no campo acadêmico, devido ao fato de que os fenômenos abordados e investigados neste trabalho foram colocados recentemente em nossa história, o que cria um rico campo de investigação científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. **Estratégias municipais para a oferta da Educação Básica**: análise de parcerias Público-privado no Estado de São Paulo. Relatório final do projeto de pesquisa FAPESP: 2007/54207-4. Rio Claro: UNESP, 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Para um materialismo aleatório**. Madri: Arena Livros, 2002.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ALVARENGA, Vanessa Cristina. **Buscando indícios de precarização e intensificação do trabalho docente**: um estudo sobre professoras de pré-escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista-Unesp-Araraquara. 2009.

ALVES, G. **As intermitências da contingência - a experiência da nova precariedade salarial no Brasil**, 2008. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/pesquisa.htm>, acesso em 12/03/2012.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org). Pós-neoliberalismo. **As políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses do Mundo do Trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1995. 155 p.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2003. 258 p.

ANTUNES, R. e ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 22/01/2012.

APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, M. W. **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zigmundo. **Modernidade Líquida**. Jorge Zahar editor, 2001. 268p.

BERNARDO, João. **Democracia totalitária**: teoria e prática da empresa. São Paulo: Cortez, 2004. 167 p.

BIANCHI, Álvaro; BRAGA, Ruy. Capitalismo patrimonial nos trópicos? Terceira Via e governo Lula. **Universidade e sociedade**: revista do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Brasília, n. 31, p. 205-216, out. 2003.

BOURDIEU, P. **Contra fogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos deputados, 2004.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, 2001. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. (orgs.). **Política e Trabalho na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUJES, Maria Isabel E. **Escola Infantil: pra que te quero**. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). Educação Infantil pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria M. Entrevista concedida ao programa Observatório de Educação. **Ação Educativa**, 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/entrevistas>, 03/03/2012.

CANDIOTTO, Cesar. Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação. **Educator**, Curitiba, n. 19, p. 199-216. 2002.

CARRIJO, M. C. F. de O. B. Os Impactos das Políticas no âmbito municipal: a dinâmica educacional. In: **VII Seminário Nacional o Uno e o Diverso na Educação Escolar**. 2006. Anais. (CD-ROM). Uberlândia: PPGE/Mestrado e Doutorado em Educação, novembro de 2006.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação Infantil e Políticas Públicas na Contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional**. Dissertação de Mestrado. UFU, (2005).

CHAUÍ, M. S. . **Brasil - mito fundador e sociedade autoritária**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. 103 p.

DAVIES, Nicholas. **O financiamento da educação e seus desafios**. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/nic2.htm>, acesso em 12/03/2012.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira**. Goiânia: UCG, 2003.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política**, Campinas, Autores Associados, 1986.

DIDONET, Vital. **Panorama da Educação Infantil no Brasil**. 2002 <<www.tve.brasil.com.br/salto/boletins2002/eqq/eqq/txt1.htm>> acesso em 20/03/2006.

DIDONET, Vital. Análise e comentário da Meta 1 do PNE 2011-2020 – Educação Infantil. In: **Rede Nacional Primeira Infância**. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/?p=7402>, acesso em 12/02/2012

DI PIETRO, M. **Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras**. São Paulo: Ed. Atlas, 2005.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (Org.). **Política e trabalho na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 13-42.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação** “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n.4, 1991, p.41-61.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rido de Janeiro: Vozes, 1997. P. 93-110.

FERREIRA, Vanessa de Souza. **Creches comunitárias e democracia participativa: novas perspectivas à infância uberlandense (1983 – 1988)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 251 p.

FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO Paulo Sergio. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **VI Seminário da Rede Estrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente**, 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro –RJ

FREIRE, Paulo. **Professoras sim, tias não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos d’água. 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 75-105.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre a estrutura econômico-social capitalista. 3 ed., São Paulo, Cortes, Autores Associados, 1998.

FRIEDMAN, Milton. **A Teoria Quantitativa da Moeda: reestabelecimento**. In: Carneiro, Ricardo. **Clássicos da Economia**. São Paulo: Ática. 1997.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Município e Educação**. São Paulo: Cortez: 1993.

GAMBOA, Sílvia. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, M. M. A; HIPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação de docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: Faced/ USP, v.31, n.1, p.45-56, 2005.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 228-252.

GENTILI, Pablo (org). Escola. S.A.: **Quem ganha e quem perde, no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília. CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomas Tadeu da, GENTILI, Pablo. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* 3. ed. – Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia. Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 1999. 173 p.

GOMES, C. A., CARNIELLI, B. L., JESUS, W. F de., LEAL, H. B. O financiamento da educação brasileira: uma revisão da literatura **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.23, n.1, p. 29-52, jan./abr. 2007

GÓMEZ, José Maria. **Políticas e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2000. 188

GORZ, André. **Adeus ao proletariado**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

GUIRALDELLI, JR., Paulo. **O que é um “bom professor”?**: o professor no discurso pedagógico do mundo moderno e contemporâneo. *Revista Educação e Filosofia*. Vol. 11. Números 21 e 22, jan/jul e jul /dez, 1997.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, J. **Teoria da Ação Comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987. V.1-2.

HALL, S. SILVA, T. T.; WOODWARD, H. **Identidade e Diferença a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 4. ed. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela.Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1994. 349 p.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HAYEK, Friedrich A. von. **O caminho da servidão**. 4. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Instituto Liberal, 1987.

HYPOLITO, A. M. *et. all.* **Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n.37, jul, 2003, p.123-138

IANNI, Octávio. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. **Desafios da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1997, p. 17-27.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 61-79.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.96, pp. 797-818.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LAIBMAN, David. Trabalho Improdutivo: crítica de um conceito. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, 4(2), 1984, p. 3 -23.

LAKATOS, Eva Maria. & MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

LAKATOS, Eva Maria. & MARCONI, Marina Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEHER, R. e LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. Textos do **VII Seminário REDESTRADO** – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires. Anais Buenos Aires: REDESTRADO, 3, 4 e 5 de Julho, 2008, p. 01-26, disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf, acesso em 12/02/2012.

LESSA, S.; PINASSI, O; (orgs.). **Lukács: a atualidade do marxismo.** São Paulo: Boitempo, 2002.

LESSA, S. **Trabalho e trabalho abstrato, trabalhador e proletário.** Maceió, [mime] 2005. (Material não publicado).

LESSA, S. História e Ontologia: a questão do trabalho. **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro: Revan, v. 20, pp. 70-89, 2005a.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-68.

LUKÁCS, G. **Arte e Societá**. Roma: Editori Riuniti, 1981a.

_____. **Ontologia do Ser Social**. Roma: Editori Riuniti, 1981.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas** v. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1985, p. 13-47.

MARX, Karl. (1968) Marx, Karl. *O capital* (Crítica da Economia Política) Livro 1, Vol. 1 – O processo de produção capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. (1974) Teorias da mais-valia. História crítica do pensamento econômico. Livro 4 de O Capital, V. I, Civilização Brasileira, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2005a. 147 p. (Coleção a obra prima de cada autor 192).

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha: observações sobre o Programa do Partido Operário Alemão. In: ANTUNES, Ricardo (Org). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 125-154.

_____. **O capital**. São Paulo: Ed. Abril, 1983, vol. I/1.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Trad. de Alex Marins. São Paulo: Alex Marins, 2005b.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**, Presença / Martins Fontes, Lisboa, 1983.

_____. **Para a Crítica da Economia Política**. Trad. de Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 2009, p. 25-54.

_____. **Prefácio à Contribuição da Crítica da Economia Política**. Disponível em < <http://www.marxismo.org.br/index.php?pg=biblioteca&pagina=1> > . Acesso em 23 janeiro 2012.

_____. Os 18 de Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011. 176p.

MERLINO, T. Assédio Moral: uma jornada de trabalho perigosa. **Caros Amigos**. São Paulo: Casa Amarela, ano XV, nº 179, fev., 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital:** rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo: Unicamp, 2002. 1102 p.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLDRINI, G. Gramsci e Lukács, adversários do marxismo da Segunda Internacional. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 8, p. 67-80, jun. 1999.

OLDRINI, G. “Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács”. In: **Lukács e a Atualidade do Marxismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Parceria, qualidade e redenção:** o projeto piloto de implantação da qualidade total em uma escola estadual de Belo Horizonte. 1997. 220f. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 1997b.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de; SILVA, Ana Paula S.; CARDOSO, F. M.; AUGUSTO, S. de O. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez, 2006.

OFFE, C. Capitalismo desorganizado. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1989.

PRADO JUNIOR, Caio. **O Estruturalismo de Lévi-Strauss - o Marxismo de Louis Althusser**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1971

PINO, I. R. **Educação, Estado e Sociedade:** questões sobre o reordenamento da Educação Brasileira na Nova LDBEN. Campinas: Unicamp/CEDES. mimeo, 1999.

ROCHA, Carlos Alberto de Vasconcelos. **A descentralização político-administrativa do ensino público em Minas Gerais:** um caso de mudança institucional. 2000. 264f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares. In **Educação e Sociedade**, v. 25, nº 89, 2004.

SANTOS, C. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Rev. Interacções**. Portugal, No.8. pp. 123-144, 2005.

SANTOS, Douglas Gomes dos. SILVA, Thaís Mara Mendes. Proposta de Criação de um Jardim Botânico Dedicado ao Bioma Cerrado em Uberlândia-MG. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS. **Anais...** Porto Alegre, 2010. Disponível em: <www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=3416> Acesso em: 10 dez. 2010

SARMENTO, T. Identidade profissional de educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**. Lisboa: APEI, n.52, p.12-26, 1999. Disponível em: <http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes1/1999/52.htm>, acesso em 02/02/2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da Educação – LDBEN**. Trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987, p. 75.

SENA, Paulo. **A legislação do FUNDEB**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2008, vol.38, n.134, pp. 319-340

SILVA, Maria Vieira. **Empresa e escola: do discurso da sedução a uma relação complexa**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, Maria Vieira. O Estado e o Mundo do Trabalho em Mutação: reflexões sobre a relação entre a esfera pública e privada no âmbito do Terceiro Setor. In: LUCENA, Carlos (org.). **Capitalismo Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008.

SILVA, J. I. O Professor e Suas Relações Políticas. In. MUÑOZ PALAFOX, Gabriel (org.) **Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico: a experiência de Uberlândia**. Uberlândia, EDIGRAF/Casa do Livro, 2002.

SILVEIRA, A. Algumas considerações sobre as normas do processo de licitação pública, contratos e convênios no estabelecimento de parcerias educacionais entre a administração pública e a esfera privada. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro: UNESP, v. 19, n.32, 2009.

SOARES, M. C. S. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In. TOMMASO, L. et.al **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TUMOLO, Paulo. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr, 2005.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003. 261p.

WOOD, Thomaz Jr. **Mudança Organizacional**. São Paulo: Atlas, 1995.

REFERÊNCIAS DE LEGISLAÇÃO:

UBERLÂNDIA. Prefeitura municipal. **Lei Complementar Nº 347**, 20 de fevereiro de 2004, disponível em: http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/form_vig.pl, acesso em 02/02/2012.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96**, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aprovada na Câmara Federal em 17/12/96 e sancionada pelo Presidente da República em 20/12/96, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 2007** (FUNDEB). Brasília: Câmara dos deputados, 2004.

BRASIL. Lei 11.738/2008 – Lei do Piso Salarial do Magistério: Câmara dos deputados, 2008.

ANEXOS

ANEXO I

Lei sobre Declaração de Utilidade Pública

LEI Nº 5439, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1991.

DISPÕE SOBRE A DECLARAÇÃO DE UTILIDADE PÚBLICA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O povo do Município de Uberlândia, por seus representantes, aprovou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - As sociedades civis, associações e fundações constituídas no Município, que sirvam desinteressada à coletividade, poderão ser declaradas de utilidade pública, mediante lei.

Art. 2º - Será reconhecida de utilidade pública a entidade que provar os seguintes requisitos:

I - Ter existência jurídica há mais de um ano, na forma da lei civil;

II - Que esteja em efetivo e contínuo funcionamento, com a exata observância do seu estatuto;

III - Que não são remunerados, por qualquer forma, os cargos de diretoria e que não distribua os lucros, bonificações ou vantagens e dirigentes, mantenedores ou associados, sob nenhuma forma ou pretexto;

IV - que, comprovadamente, mediante a apresentação de relatório circunstanciado do ano anterior à formulação do pedido, promova o desporto, a educação, ou exerça atividade de pesquisa científica, de cultura, inclusive artística ou filantrópica, esta de caráter geral ou indiscriminado, predominantemente. (Redação dada pela Lei nº 9686/2007)

V - Que se obrigue a publicar, anualmente a demonstração da receita obtida e da despesa realizada no perímetro anterior.

VI - Que esteja inscrita no Cadastro Geral do Contribuinte e no Cadastro Municipal de Contribuintes do Imposto sobre Serviços de qualquer natureza;

VII - Que seus diretores possuam folha corrida e moralidade comprovada.

§ 1º Em se tratando de sindicato de trabalhadores autônomos, os membros da diretoria poderão ser remunerados pela entidade, desde que comprovem não terem outra fonte de renda. (Redação acrescida pela Lei nº 10749/2011)

§ 2º Fazem exceção à carência exigida no inciso I deste artigo, as entidades que comprovem sua existência de fato e que sua efetiva atuação seja de conhecimento amplo, público e notório. (Redação dada pela Lei nº 10749/2011)

Art. 3º - O perímetro de carência disposto no inciso I do artigo 2º, poderá ser dispensado da entidade que mantenha em regime de assistência permanente:

I - Creches, orfanatos e patronatos;

II - Asilos;

III - Portadores de deficiência;

IV - Toxicômanos;

V - Entidades culturais.

VI - clubes de mães. (Redação acrescida pela Lei nº 5645/1992)

Parágrafo Único - Entende-se por entidades culturais para atender os fins deste artigo as que se dedica, a promoção da arte através de:

I - Música e canto;

II - Folclore e dança;

III - Teatro.

Art. 4º - Caberá à Comissão de Direitos Humanos, Ação Social e Defesa do Consumidor, visitar a entidade se entender necessário, para a emissão de parecer quanto ao mérito da proposição.

§ 1º - A emissão de parecer de mérito em projetos declaratórios de entidades culturais, ficará a cargo da Comissão de Educação de Ciência e Tecnologia, de Cultura, de Desporto, Lazer e Turismo.

§ 2º - A diretoria da entidade poderá ser convocada para prestar esclarecimentos ou apresentar novos documentos exigidos por qualquer Comissão da Câmara Municipal.

Art. 5º - O nome e as características da entidade declarada de utilidade pública serão inscritos e, livro especial, que se destinará, também à averbação da remessa de relatórios a que se refere o artigo seguinte.

Art. 6º - As entidades declaradas de utilidade pública, salvo por motivo de força maior devidamente comprovado, a critério da autoridade competente, ficam obrigadas a apresentar até o dia 30 de abril de cada ano, relatório circunstanciado dos serviços que houverem prestado à coletividade no ano anterior.

Art. 7º - Será cassada, mediante lei, a declaração de utilidade pública da entidade que:
I - Deixar de apresentar durante dois anos consecutivos o relatório a que se refere o artigo anterior;

II - Sonegar a prestar serviço compreendido em seus fins lucrativos;

III - Retribuir, por qualquer forma, os membros da sua diretoria, ou conceder lucros, bonificações ou vantagens e dirigentes, mantenedores ou associados.

Parágrafo Único - O pedido de cassação deverá ser acompanhado de relatório fundamentado, demonstrado a existência de um dos requisitos mencionados neste artigo.

Art. 8º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as leis nºs 1620/68, 3997/83, 4114/84 e 4614/87.

Prefeitura Municipal de Uberlândia, 20 de dezembro de 1991.

VIRGÍLIO GALASSI

Prefeito Municipal

ANEXO II

MINUTA DE CONVÊNIO

CONVÊNIO Nº /2012

TERMO DE CONVÊNIO QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA E ASSOCIAÇÃO DAS DAMAS BENEFICENTES CLÁUDIO DAS NEVES.

CLÁUSULA PRIMEIRA – PARTES E FUNDAMENTO

1.1) **CONCEDENTE:** XXXXXXXXXXXXXXXX, sediado na Av. XXXXXXXXXXXXXXXX - Bairro XXXXXXXX, inscrito no CNPJ sob o nº XXXXXXXXXXXXXXXX, neste ato representado pelo Prefeito Municipal, XXXXXXXX, CPF nº XXXXXXXXXXXXXXXX, RG nº XXXXXXXXXXXXXXXX – SSP/xx e pelo Secretário Municipal de Educação, XXXXXXXXXXXX, CPF nº XXXXXXXXXXXXXXXX, RG nº MG XXXXXX - SSP/MG, ambos brasileiros, residentes e domiciliados nesta cidade;

1.2) **CONVENENTE:** NOME DA ENTIDADE com sede nesta cidade, na Rua XXXXXXXXXXXXXXXX, nº xxx, Bairro XXXXXX, CEP XXXXXX inscrita no CNPJ sob o nº XXXXXXXXXXXXXXXX, neste ato, representada por sua Presidente XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, CPF nº XXXXXXXXXXXXXXXX, RG nº XXXXXX, brasileira, residente nesta cidade na Rua XXXXXXXXXXXXXXXX, nº XXXX, Bairro XXXXXX;

1.3) **FUNDAMENTO:** O presente Convênio fundamenta-se na Constituição Federal de 1.988, artigo 213, incisos I e II; Lei de Diretrizes Bases da Educação nº 9.394/96, artigos: 70 e 71; Lei Federal nº 11.494/2007, artigos 8º, 9º, 10, 16, 17, 18 e 21; Decreto Federal nº 6.253/2007 e alterações posteriores; Instrução Normativa do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais nº 13/2008; Lei nº 4.320/64; Lei nº 8.666/93, artigo 116 e suas alterações; Lei Orgânica Municipal, artigo 45, inciso XIV; Lei nº 5.775/93 e suas alterações; Lei de Diretrizes Orçamentárias nº 10.853, de 29 de julho de 2011; Lei Orçamentária Anual nº 11.007, de 14 de dezembro de 2011 e Lei nº 11.015, de 14 de dezembro de 2011, que autoriza o Município a transferir recursos do FUNDEB para as entidades sem fins lucrativos conforme Plano de Trabalho – Anexo I – que é parte integrante deste instrumento.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO OBJETO

2.1) É objeto deste Convênio a transferência de parcelas de recursos proporcionais ao repasse do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação destinado à **CONVENENTE**, nos termos de lei autorizativa própria, para desenvolver ações previstas no Plano de Trabalho – Anexo I. As atividades serão desenvolvidas na Rua XXXXXXXXXXXXXXXX - Bairro XXXXXXXX, na cidade de Uberlândia - MG

CLÁUSULA TERCEIRA – DA VIGÊNCIA

3.1) A vigência deste Convênio será da data de sua assinatura até **31/12/2012**;

3.2) A prorrogação da vigência poderá ser concedida excepcionalmente, desde que requerida formalmente, mediante pedido acompanhado de justificativa circunstanciada e aceitação mútua das partes, no limite de 30 dias de antecedência do término do prazo da vigência;

3.3) A prorrogação da vigência dar-se-á de ofício, quando houver atraso na liberação dos recursos motivado pela **CONCEDENTE**, limitada ao exato período de atraso ocorrido.

CLÁUSULA QUARTA – DA RESCISÃO

4.1) O presente Convênio poderá ser rescindido, automaticamente, independente de formalização de instrumento, nos seguintes casos:

4.1.a) Cancelamento do repasse do recurso proveniente do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;

4.1.b) Descumprimento de quaisquer cláusulas, particularmente quando constatado a utilização dos recursos em desacordo com o Plano de Trabalho – Anexo I.

CLÁUSULA QUINTA – DAS OBRIGAÇÕES DO MUNICÍPIO

5.1) Cadastrar, acompanhar, manter a guarda da documentação, avaliar, aprovar e emitir previamente à celebração deste Convênio, o Registro da **CONVENENTE** no Cadastro Municipal de Entidades e Organizações Conveniadas, por meio da Comissão Permanente, mantendo atualizadas as informações fornecidas pela **CONVENENTE**;

5.2) Emitir parecer técnico, atestando bom funcionamento da **CONVENENTE**, sendo esta condição para obtenção de transferência de recursos de ordem municipal e de outras instâncias;

5.3) Repassar à **CONVENENTE** as parcelas do recurso proveniente do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, para fazer face às despesas consignadas no Plano de Trabalho – Anexo I, conforme disponibilidade orçamentária, programação prévia e cronograma estimativo previsto no referido Plano. Os valores mensais previstos e a quantidade de parcelas poderão diferir das liberações, contudo sem superar o valor citado na Cláusula Nona respeitando a disponibilidade financeira da **CONCEDENTE**;

5.4) Providenciar a publicação do extrato deste Convênio, bem como os seus eventuais Termos Aditivos, no Diário Oficial do Município, até o 5º dia útil do mês seguinte ao de sua assinatura, devendo esta ocorrer no prazo de 20 dias a contar daquela data, conforme art. 61, § único da Lei nº 8.666/93 e suas alterações;

5.5) Supervisionar, acompanhar e orientar a **CONVENENTE** no que se refere à execução das ações previstas no Plano de Trabalho – Anexo I;

5.6) Receber e analisar toda a documentação da **CONVENENTE**, exigida nos termos da Lei 5.775/93 e suas alterações, e do regulamento do Cadastro Municipal de Entidades ou Organizações Conveniadas;

5.7) Realizar reuniões periódicas com representantes da **CONVENENTE** para avaliar os resultados obtidos com a execução do Plano de Trabalho – Anexo I;

5.8) Fiscalizar a adequada utilização dos recursos repassados à **CONVENENTE**, por meio de visitas *in loco* dos membros da Comissão Permanente.

CLÁUSULA SEXTA – DAS OBRIGAÇÕES DA CONVENENTE

6.1) Protocolar o requerimento solicitando a transferência do recurso na Seção de Protocolo da Prefeitura Municipal de Uberlândia;

6.2) Encaminhar à Secretaria Municipal de Educação todos os documentos, de acordo com a Lei 5.775/93 e alterações posteriores, para a celebração deste Convênio, sendo permitida a entrega do Balanço Patrimonial e Demonstração de Déficit/Superávit até trinta de março de cada ano;

6.3) Manter registros contábeis específicos para acompanhamento e controle do fluxo de recursos recebidos, destacando a receita, a contrapartida, as aplicações financeiras e os respectivos rendimentos, bem como as despesas realizadas;

6.4) Utilizar os recursos repassados pelo Município, proveniente do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, conforme descrição no Plano de Trabalho – Anexo I;

6.5) Oferecer atendimento de qualidade aos alunos da **CONVENENTE**, atentando para a ética e a dignidade;

6.6) Atender as normas e diretrizes estabelecidas pela **CONCEDENTE**, inclusive o Calendário de Atendimento, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação;

6.7) Oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na **CONVENENTE** e atendimento educacional gratuito aos alunos de zero a três anos, vedada a cobrança de:

6.7.a) taxa de matrícula;

6.7.b) mensalidade;

6.7.c) custeio de material didático;

6.7.d) gêneros alimentícios de qualquer natureza;

6.7.e) qualquer outro tipo.

6.8) Manter os padrões de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive com a aprovação de seu projeto pedagógico;

6.9) Ter Portaria de Autorização de Funcionamento da escola, expedida pelo órgão normativo do sistema de ensino – Secretaria de Estado de Educação;

6.10) Permitir o acesso na **CONVENENTE** de:

6.10.a) servidores designados pela Secretaria Municipal de Educação;

6.10.b) membros da Comissão Permanente da Secretaria Municipal de Educação;

6.10.c) membros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social – CACS/FUNDEB.

6.11) Permitir avaliação, orientação e acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação nas atividades concernentes ao repasse e aplicação dos recursos do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;

6.12) Admitir que a **CONCEDENTE** tenha livre acesso a todos os livros e documentos fiscais e contábeis da **CONVENENTE**;

6.13) Exigir a formação mínima do Curso Normal (Magistério), na contratação de professores, para atuar no mínimo em um turno nas turmas de zero a três anos de idade;

6.14) Propiciar formação continuada ao corpo docente;

6.15) **Garantir** a participação de representantes e empregados/as da **CONVENENTE** em reuniões, cursos de treinamento e/ou formação continuada realizados pela Secretaria Municipal de Educação, visando o aprimoramento dos serviços objeto do Plano de Trabalho – Anexo I;

6.16) Manter durante a vigência deste Convênio um pedagogo com a carga horária mínima de 20 horas semanais;

6.17) Respeitar o número de profissionais por crianças em cada agrupamento, conforme Instrução Normativa nº 003/2008 do Município;

6.18) Encaminhar à Secretaria Municipal de Educação / Assessoria Pedagógica:

6.18.a) Ao final do exercício: o relatório anual de atividades, destacando a execução de metas, a quantidade de atendimentos realizados, capacidade instalada e a relação dos funcionários/as contendo: nome, cargo, endereço e fonte de recurso utilizada para pagamento;

6.18.b) Trimestralmente: lista dos alunos matriculados e frequentes, em ordem alfabética, contendo: nome, data de nascimento, endereço, telefone, filiação e/ou responsáveis com os CPFs e RGs;

6.18.c) Bimestralmente: a lista de pagamento de profissionais contratados indicando a fonte de recurso utilizada;

6.18.d) Mensalmente: quadro quantitativo de alunos atendidos por faixa etária.

6.19) Manter a adequação dos espaços internos e externos para atender às diferentes funções da **CONVENIENTE**, contemplando ventilação, iluminação, mobiliário e equipamentos, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil e Projeto Político Pedagógico;

6.20) Respeitar a Tabela de Idade para ingresso e organização dos agrupamentos de crianças estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação;

6.21) Quando solicitado disponibilizar à Secretaria Municipal de Educação / Assessoria Pedagógica, lista de frequência dos alunos atendidos. Faltas justificadas só serão aceitas mediante atestado médico, especificando o CID e o tempo de afastamento ou justificativa, conforme formulário, esclarecendo o motivo da ausência da criança. Esta justificativa será passível de deferimento pela Assessoria Pedagógica;

6.22) Afixar e manter em local visível, no imóvel onde são desenvolvidas as atividades descritas no Plano de Trabalho – Anexo I, placa informando a existência deste convênio, em conformidade com a Lei nº 7.336 de 30/06/1999, cujo modelo é fornecido pela **CONCEDENTE**;

6.23) Responder pela propagação da existência deste Convênio em todos os eventos, publicidades ou divulgações pertinentes às atividades educacionais realizadas pela **CONVENIENTE**;

6.24) Apresentar à Secretaria Municipal de Educação / Assessoria Financeira e Convênios, a prestação de contas dos recursos recebidos, de acordo com especificações constantes na Cláusula Sétima;

6.25) Fornecer tempestivamente à Secretaria Municipal de Educação / Assessoria Financeira e Convênios:

6.25.a) Quando houver alteração da diretoria da conveniente - cópias dos seguintes documentos: Certidão de Registro do Estatuto em Cartório, Ata de Eleição e Posse da Diretoria, Documentos Pessoais e Comproantes de endereços dos representantes legais (Presidente, Tesoureiro, Procuradores);

6.25.b) Quando houver alteração do endereço da entidade – cópias dos seguintes documentos: CNJP, CND do INSS, CND do Município, CRF da Caixa Econômica e Alvará de Licença para Funcionamento;

6.25.c) Quando do vencimento: Cópia do Alvará de Licença para Funcionamento devidamente atualizado.

6.26) Restituir à **CONCEDENTE** o valor transferido, atualizado monetariamente desde a data do recebimento, acrescido de juros legais na forma da legislação aplicável aos débitos com a Fazenda Municipal, nos seguintes casos:

6.26.a) quando não for executado o objeto deste Convênio em conformidade com o Plano de Trabalho – Anexo I;

6.26.b) quando não for apresentada no prazo exigido, a Prestação de Contas.

6.27) Ao término deste Convênio, o saldo remanescente de recursos, se houver, deverá ser devolvido à **CONCEDENTE**;

6.28) Cumprir com todas as obrigações fiscais e sociais conforme a legislação vigente;

6.29) Seguir obrigatoriamente o cardápio fornecido pela Secretaria Municipal de Educação / Diretoria do Programa Municipal de Alimentação Escolar – PMAE;

6.30) Utilizar os recursos deste Convênio com as crianças de zero a três anos de idade registradas pela **CONVENIENTE** no Censo Escolar do ano de 2011.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

7.1) Os recursos referentes a este convênio deverão ser depositados pela **CONCEDENTE** em conta bancária específica, em nome da **CONVENIENTE** e serão movimentados pelos/as seus/suas representantes autorizados(as) pelo Estatuto;

7.2) Durante a vigência deste Convênio a **CONVENIENTE** apresentará à Secretaria Municipal de Educação / Assessoria Financeira e Convênios, mensalmente, até o 3º dia útil do mês subsequente ao do recebimento, a prestação de contas referente aos recursos recebidos, podendo haver saldo bancário positivo de um mês para o outro;

7.3) Os recursos financeiros deverão ser mantidos em conta bancária específica, em nome da **CONVENIENTE**, e sua movimentação será somente para pagamentos de despesas constantes no Plano de Trabalho – Anexo I, devendo realizar-se, exclusivamente, mediante cheque nominativo, ordem bancária, transferência eletrônica ou outra modalidade de saque autorizada pelo Banco Central do Brasil de forma a identificar o credor;

7.4) Serão consideradas despesas deste Convênio, aquelas que ocorrerem da seguinte forma:

7.4.a) durante a vigência do Convênio, devidamente comprovadas por meio de documentos fiscais hábeis, juntamente com as cópias dos respectivos cheques emitidos ou documentos equivalentes, respeitando os itens especificados no Plano de Trabalho – Anexo I;

7.4.b) para cada despesa efetuada deverá ser emitido um cheque nominal com cópia no valor correspondente, devendo vir discriminado na cópia o número do cheque, o nome do banco, o número da nota fiscal ou documento equivalente e o nome do fornecedor;

7.4.c) havendo encargos sociais, deve ser discriminado qual o encargo e a devida competência, ter a identificação e função legível de quem o assinou, que poderá ser com carimbo, digitado ou manual;

7.4.d) tarifas bancárias para: manutenção de contas, débito talão de cheque, manutenção de cadastro, doc, ted, conta ativa, cheque inferior e cheque superior;

7.4.e) só serão permitidas despesas em período anterior à assinatura deste Convênio, aquelas específicas de folha de pagamento de pessoal e encargos sociais, realizadas no presente exercício. Não haverá ressarcimento para a **CONVENENTE** caso as despesas citadas tenham sido pagas com recursos de outras fontes.

7.5) São vedadas:

7.5.a) Pagamentos em espécie;

7.5.b) Pagamentos com cheques pré-datados;

7.5.c) Pagamentos de convênios médicos, odontológicos, medicamentos e seguro de vida;

7.5.d) Compras parceladas;

7.5.e) Multas, juros ou correção monetária, inclusive àquelas provenientes de pagamentos de despesas ou recolhimentos fora do prazo;

7.5.f) Taxas bancárias para: débito automático, encargos sobre cheques devolvidos e conta negativa;

7.5.g) A utilização dos recursos recebidos e dos rendimentos de aplicação em finalidade diversa da estabelecida neste instrumento, ainda que em caráter de emergência;

7.5.h) Aquisições de gêneros alimentícios de qualquer natureza.

7.6) A prestação de contas deverá ser composta de:

7.6.a) Ofício de Encaminhamento ao Secretário Municipal de Educação;

7.6.b) Quadro Demonstrativo de Receitas e Despesas – Anexo II, juntamente das cópias dos comprovantes de despesas, cópias de cheque e/ou comprovantes de pagamento;

7.6.c) Balancete Financeiro/Contábil – Anexo IV;

7.6.d) Conciliação Bancária – Anexo V;

7.6.e) Extrato de conta bancária específica, evidenciando a movimentação de recursos no período da prestação de contas e o extrato demonstrativo dos rendimentos das aplicações financeiras dos recursos, quando houver.

7.7) Na prestação de contas do mês de junho deverá constar além dos documentos descritos no item 7.6, o Parecer Conclusivo do Conselho Fiscal da **CONVENENTE**, referente às despesas realizadas no primeiro semestre;

7.8) Na prestação de contas do mês de dezembro deverá constar além dos documentos descritos no item 7.6.

7.8.a) Parecer Conclusivo do Conselho Fiscal da **CONVENENTE**, referente às despesas realizadas no segundo semestre;

7.8.b) Comprovante de Recolhimento do Saldo de Recursos, se houver, em conta bancária indicada pela Tesouraria do Município.

7.9) Os comprovantes de despesas originais deverão ser emitidos em nome da **CONVENENTE**, de forma legível, não podendo haver rasuras, borrões ou emendas, constando a data de emissão, endereço, CNPJ, valor, carimbo com número do convênio e fonte de recurso, carimbo de conferência/recebimento da mercadoria ou serviço, acompanhados das respectivas quitações;

7.9.a) Os comprovantes de despesas de consumo e serviços deverão estar acompanhados pelos Mapas de Coletas de Preços com no mínimo três orçamentos.

7.10) Para retificação de notas fiscais somente será aceita carta de correção para informações contidas no cabeçalho da nota fiscal, exceto data de emissão, data de saída;

7.10.a) A razão social e o CNPJ só poderão ser corrigidos alternadamente.

7.11) Nos serviços de autônomos poderão ser utilizados o Recibo de Pagamento de Autônomos (RPA) para profissionais liberais ou nota fiscal avulsa para os demais casos, obedecendo rigorosamente os procedimentos da legislação vigente;

7.11.a) O autônomo deverá ser inscrito na previdência social e no Município como contribuinte, observando as Instruções Normativas da Receita Federal.

7.12) É vedado a utilização dos recursos deste Convênio para pagamento de juros, multas, correção monetária, adicionais de insalubridade e/ou periculosidade, horas extras, férias indenizatórias ou em dobro, prêmio de produtividade, abonos, bem como condenações, custas judiciais decorrentes de descumprimento de obrigações trabalhistas, devendo, neste caso, a **CONVENENTE** arcar com tais despesas;

7.13) A aquisição de mercadorias ou prestação de serviços só será aceita, quando efetuada por meio de nota fiscal ou documento equivalente, à vista, desde que prevista no Plano de Trabalho – Anexo I;

7.14) Os valores lançados no extrato bancário da conta específica vinculada ao convênio só serão aceitos se identificados com as despesas previstas no Plano de Trabalho – Anexo I. As despesas pagas em desacordo com o referido Plano serão devolvidas aos cofres municipais imediatamente a sua glosa;

7.15) A prestação de contas será aprovada ou rejeitada pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, que elaborará o parecer conclusivo e enviará à Secretaria Municipal de Educação juntamente com a respectiva prestação de contas para providências cabíveis.

CLÁUSULA OITAVA – DA TOMADA DE CONTAS ESPECIAL

8.1) Será instaurada a competente tomada de contas especial, visando a apuração dos fatos, identificação dos responsáveis e qualificação do dano, por solicitação do respectivo ordenador de despesas quando:

estabelecido;

8.1.a) Não for apresentada a prestação de contas no prazo

8.1.b) Não for aprovada a prestação de contas em decorrência de:

8.1.b.a) não execução do objeto pactuado;

8.1.b.b) desvio de finalidade;

8.1.b.c) impugnação de despesas;

8.1.b.d) ocorrer qualquer outro fato do qual resulte prejuízo ao erário.

CLÁUSULA NONA - DO VALOR E RECURSOS

9.1) Os recursos provenientes do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação são exclusivos para o atendimento de crianças da faixa etária de zero a três anos em creches comunitárias, confessionais ou filantrópicas;

9.2) O valor do presente Convênio é de R\$ XXXXXXX,XX (xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx);

9.3) Os recursos utilizados para atender às despesas deste Convênio serão provenientes da seguinte dotação orçamentária: xxxxxxxxxxxxxxxxx.

CLÁUSULA DÉCIMA – DAS PENALIDADES

10.1) O descumprimento de qualquer cláusula estabelecida no Convênio, acarretará as seguintes penalidades:

10.1.a) suspensão imediata do repasse de recursos;

10.1.b) rescisão do Convênio pela **CONCEDENTE**, sem comunicação prévia, conforme disposto na Cláusula Quarta;

10.1.c) devolução dos recursos à **CONCEDENTE**, com o valor atualizado.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DAS ALTERAÇÕES

11.1) As alterações/prorrogações porventura necessárias ao fiel cumprimento do objeto deste Convênio, serão efetivadas mediante Termo Aditivo, obedecendo-se ao limite imposto pelo inciso II, do art. 57, da Lei 8.666/93 e alterações posteriores.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DISPOSIÇÕES GERAIS

12.1) A concessão do Registro no Cadastro Municipal de Entidades e Organizações Conveniadas, bem como o repasse dos recursos, só serão mantidos aos convenientes cuja documentação e condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pela Comissão Permanente;

12.2) Sem prejuízo das penalidades contidas na Cláusula Décima, a utilização dos recursos repassados pela **CONCEDENTE** em objetivos diversos dos estabelecidos neste Convênio, acarretará à **CONVENENTE** responsabilidade civil e penal conforme se apurar em ação própria, bem como a proibição de receber recursos municipais, seja a que título for, além das decisões deliberadas pela Comissão Permanente e pelo Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social – CACS FUNDEB;

12.3) Os recursos financeiros provenientes deste convênio somente serão repassados se a **CONVENENTE** não possuir débito com a Administração Direta e Indireta do Município de Uberlândia;

12.4) O pagamento de salários e encargos dos empregados celetistas que prestam serviço na execução do Plano de Trabalho – Anexo I, é de responsabilidade exclusiva da **CONVENENTE**, não decorrendo deste Convênio nenhum vínculo empregatício com a **CONCEDENTE**;

12.5) A inadimplência da **CONVENENTE** com relação às obrigações referidas no item anterior não transfere à **CONCEDENTE** a responsabilidade por seu pagamento;

12.6) Os casos omissos serão resolvidos por uma comissão constituída por dois representantes da **CONVENENTE**, dois representantes do CACS FUNDEB e dois representantes da Comissão Permanente da Secretaria Municipal de Educação;

12.7) É vedado à **CONVENENTE** cobrar pelos serviços prestados, conforme artigo 15, inciso I do Decreto Federal nº 6.253/2007;

12.8) Não será permitido à **CONVENENTE** e/ou pessoas vinculadas à mesma, o uso de propaganda política partidária ou promoção pessoal, junto aos beneficiários dos serviços prestados e/ou à população em geral;

12.9) Nenhum(a) beneficiário(a) em hipótese alguma, salvo a inexistência de vaga, deixará de ser aceito pela **CONVENENTE**, sob alegação de não oferecimento de contribuição ou doação de qualquer natureza, sendo tal situação motivadora de rescisão automática deste convênio;

12.10) Os empregados da **CONVENENTE** pagos com o recurso deste convênio, não poderão prestar serviços fora do local de registro de trabalho dos mesmos, exceto em programações coordenadas pela **CONVENENTE** com o envolvimento de seus beneficiários;

12.11) Caso o recurso financeiro aprovado em lei não seja suficiente para cobrir as despesas, a **CONVENENTE** assumirá a complementação com recursos próprios.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA - DO FORO

13.1) Fica eleito o foro da comarca de Uberlândia para dirimir as controvérsias oriundas deste Convênio.

E por estarem acordes com as cláusulas aqui expressas, as partes firmam este instrumento em duas vias de igual teor e forma, com as testemunhas abaixo assinadas.

Uberlândia,

Prefeito Municipal

Secretário Municipal de Educação

Presidente da Associação das Damas Beneficentes Cláudio das Neves

Testemunhas:

Nome:
CPF:

ANEXO III

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE
UBERLÂNDIA
NOSSA CIDADE CADA VEZ MELHOR

Processo nº 26115/2011 – Recurso FUNDEB PMU x CCAU – Centro Educ. Irmã Palmira Garcia

PLANO DE TRABALHO FUNDEB – ANEXO I

1 – Dados Cadastrais

Órgão / Entidade Proponente:				CNPJ:	
Endereço:		Nº:	Bairro:		
Cidade:	UF:	CEP:	Telefone:	Esfera Administrativa:	
Conta Corrente:	Nº e Nome do Banco:		Agência:	Praça de Pagamento:	
Nome do Responsável:				CPF:	
Nº Carteira de Identidade		Órgão Emissor:		Cargo/Função:	
Endereço:		Nº:	Bairro:	CEP:	
Nome do Procurador:		CPF:	Nº de Identidade:	Órgão Emissor:	
Endereço:		Nº:	Bairro:	CEP:	Fones:
Contato ou Representante Executivo:				Telefone:	
Coordenador:				Telefone:	

2 – Outros Participantes

Nome:		CNPJ / CPF:		Esfera Administrativa:	
Endereço:		Nº:	Bairro:	CEP:	Fones:

3 – Descrição do Projeto

Título do Projeto:		Período de Execução	
Cooperação mútua para funcionamento da Entidade com o Município de Uberlândia, através da Secretaria Municipal de Educação.		Início:	Término:
		A.A.C.	31/12/2012
Identificação do Objeto:			
Prestar atendimento a alunos de 0 a 3 anos de idade, de acordo com o número declarado no Censo Escolar do exercício anterior.			
Justificativa da Proposição:			
Considerando a importância educacional no desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, propõe-se uma cooperação mútua, por meio do repasse de recursos financeiros pelo Município, advindo do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494 de 20/06/2007 e Decretos nºs 6.253 e 6.278, de 13 e 29/11/2007, respectivamente. No quantitativo de alunos de 0 a 3 anos declarados no Censo Escolar do exercício anterior aplica-se o Índice de Ponderação publicado em Portaria Interministerial pela União. Os recursos serão utilizados exclusivamente nas ações e despesas descritas nos itens 3 e 4 deste Plano de Trabalho.			

Funcionamento:	Profissionais
Frequência do atendimento: SEGUNDA À SEXTA-FEIRA	Diretora Administrativa: 1
Horário de Atendimento: DAS 7:00 ÀS 17:00 HORAS	Orientadora Pedagógica: 1
Regime de Atendimento: PERÍODO INTEGRAL	Professores: 6
Espaço Físico: CEDIDO	Educador Infantil: 1
Valor do Aluguel: R\$	Cozinheira: 1
	Serviços Gerais: 2
	Auxiliar de Creche: 7
	Auxiliar Administrativo: 1
	Porteiro: 1
	Total: 21
Alunos:	
Total de alunos declarados no Censo Escolar do exercício anterior: 113 crianças	
Quantidade de Alunos com o Índice de Ponderação: 124,30 crianças	

4 – Cronograma de Execução (meta, etapa ou fase).

META	ITEM	ESPECIFICAÇÃO	INDICADORES		DURAÇÃO	
			UNID	QUANT	INÍCIO	FIM
I	1	Contribuição:				
	1.1	Pessoal: (funcionários que trabalham com crianças de 0 a 3 anos que são pagos com recurso financeiro/FUNDEB) • Salário; • Encargos sociais – FGTS, INSS, PIS, IRRF e SINTIBREF (descontado em folha); • Férias; • 13º salário; • Rescisão de Contrato de Trabalho; • Vale Transporte; • Benefícios com retenção em folha (Farmácia, Empréstimos Consignados, Seguro de Vida em grupo, etc.).				
	1.2	Serviços de Terceiros: • Desentupidora; • Limpeza de caixa d' água; • Instalação de alarmes; • Instalação de toldo; • Jardinagem; • Dedetização; • Chaveiro;	Diversos	Diversos	A.A.C.	Dez/12

	• Transporte escolar para alunos e profissionais, dentro do Município, para participação de atividades pedagógicas; • Formação Continuada (para funcionários pagos com recurso deste convênio); • Tarifas e despesas bancárias; • Limpeza de caixa de gordura.				
1.3	Material de Consumo: • Didático-Pedagógico para uso coletivo ou individual dos alunos (livros, cadernos, lápis, borrachas, cola, tesoura sem ponta, régua, cartolina, papel fantasia, papel crepom, papel colorset, papel kraft, anilina, tinta facial, emborrachado EVA, tinta guache, papel laminado, papel filipinho - 4 pacotes por mês; lápis de cor, papel de seda, papel cartão, cola colorida, glitter, placa de isopor, giz de cera, massa de modelar e TNT - não tecido); • Brinquedos (obedecer a faixa etária de 0 a 3 anos); • Material de Segurança do Trabalho (guarda chuva, lanternas, botas e calçados de segurança, luvas, máscaras, óculos de proteção, aventais, toucas, crachás identificadores para funcionários); • Material para Higienização das Crianças (escovas de dente, creme dental, escovas de cabelo, pentes, xampus e condicionadores infantis, buchas de banho infantil, sabonete em barra e em líquido para banheiro, toalha de papel, fralda, colonete, lenço umedecido infantil, suporte para sabonete líquido, álcool gel); • Material de Limpeza (água sanitária, cera, lâ de aço, sabão em barra e em pó, bucha dupla face, papel higiênico, saco para lixo, detergente, álcool 70%, rodo, rodo de pia, esfregão, vassouras: coqueiro, pêlo, piaçava e sanitária, desinfetante, removedor de cera, desentupidor de pia, pano para limpeza, flanela, desinfetante, lustra móveis, balde plástico, cesto para lixo, capacho, tapete, escova para roupa, prendedor de roupa, corda para varal, mangueira para jardim, esguicho para mangueira, pá de lixo, palha de aço, pasta para limpeza de utensílio, porta sabão, removedor, saponáceo, desengordurante); • Material de Copa e Cozinha (suporte para papel toalha, porta rolo: de papel filme e alumínio, papel filme e alumínio, abridor de lata, registro de botijão de gás com mangueira, borracha para panela de pressão, artigos de vidro e plástico, travessa, assadeira, tigela, jarra, colher, garfo, faca, prato, copo, ebulidor, farinheira, frigideira, ralo, escorredor de macarrão, escorredor de louças, bule, garrafa térmica, bandeja, açucareiro,	Diversos	Diversos	A.A.C.	Dez/12

Processo nº 26115/2011- Recurso FUNDEB PMU x CCAU - Centro Educ. Irmã Palmira Garcia

	xicara, coador, saleiro, panelas e caçarolas até 50 litros, panela de pressão até 20 litros, leiteira, descascador de legumes, caldeirão, tábua para carnes e legumes, picador de legumes, amassador de alho, peneira, sacos plásticos para armazenar alimentos, recipiente para água, vela para filtro de barro, refil para purificador de água, acendedor de fogão, fósforo). Observações: - São vedadas: ➤ Aquisição de todo e qualquer material permanente, bem como: extintores acima de 4 quilos, central de alarmes e brinquedos permanentes; ➤ Aquisição de uniformes para funcionários e alunos; ➤ Aquisição de livros e brinquedos para crianças que não atendam a faixa etária de 0 a 3 anos ou considerados como permanentes; ➤ Pagamentos de multas, juros, encargos financeiros; ➤ Toda e qualquer doação custeadas com recurso deste convênio; ➤ Compras Parceladas; ➤ Transporte escolar para alunos e profissionais fora do município; ➤ Despesas com viagens e diárias para alunos e profissionais.	Diversos	Diversos	A.A.C.	Dez/12
--	--	----------	----------	--------	--------

5 - Plano de Aplicação (Real)

NATUREZA	ESPECIFICAÇÃO	CONCEDENTE	PROPONENTE	TOTAL
3.3.50.41	Contribuição	R\$ 260.204,65	R\$ 0,00	R\$ 260.204,65
TOTAL GERAL		R\$ 260.204,65	R\$ 0,00	R\$ 260.204,65

6 - Cronograma de Desembolso (R\$)

Concedente

Meta	Especificação	Período					
		Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
I	Contribuição	R\$ 21.680,00	R\$ 21.680,00	R\$ 21.680,00	R\$ 21.680,00	R\$ 21.680,00	R\$ 21.680,00
Meta	Especificação	Período					
		Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
I	Contribuição	R\$ 21.680,00	R\$ 21.680,00	R\$ 21.680,00	R\$ 21.680,00	R\$ 21.680,00	R\$ 21.724,65

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE
UBERLÂNDIA
NOSSA CIDADE CADA VEZ MELHOR

Processo nº 26115/2011 – Recurso FUNDEB PMU x CCAU - Centro Educ. Irmã Palmira Garcia

Proponente (Contrapartida)

Meta	Especificação	Período					
		Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
I	Auxílio	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00

Meta	Especificação	Período					
		Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
I	Auxílio	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00

7 – Declaração

Na qualidade de Representante Legal da Prefeitura Municipal de Uberlândia, declaro para os efeitos e sob as penas da lei, que inexistem quaisquer débitos em mora ou situação de inadimplência com o Tesouro Nacional ou qualquer órgão ou entidade da Administração Pública Federal, Estadual e Municipal que impeça a transferência de recursos oriundos de dotações consignadas no orçamento da Secretaria Municipal de Educação, na forma deste Plano de Trabalho.

Uberlândia, 24 de novembro de 2011

PROONENTE

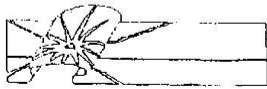
8 – Aprovação pelo Concedente

Aprovado

Uberlândia, 24 de novembro de 2011

CONCEDENTE

ANEXO IV



LEI Nº 10.052, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2008.

CONCEDE SUBVENÇÕES E AUTORIZA TRANSFERÊNCIAS
CORRENTES E DE CAPITAL ÀS ENTIDADES QUE
MENCIONA PARA O EXERCÍCIO DE 2009.

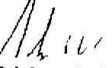
O PREFEITO MUNICIPAL,
Faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a
seguinte Lei:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a conceder subvenções
e transferências correntes e de capital, no exercício de 2009, no montante de
R\$ 29.505.213,60 (vinte e nove milhões, quinhentos e cinco mil, duzentos e
treze reais e sessenta centavos), às entidades relacionadas no Anexo que a esta
se integra.

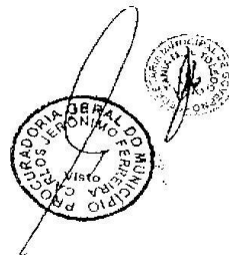
Art. 2º A liberação das subvenções e transferências de que trata o
art. 1º desta Lei é condicionada à apresentação pelas entidades relacionadas no
Anexo, e à aprovação pelas secretarias municipais competentes, do Plano de
Aplicação, da prestação de contas do exercício anterior e de toda a
documentação pertinente, ficando sujeitas, também, à prestação de contas da
aplicação destas verbas.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Uberlândia, 12 de dezembro de 2008.


Odelmo Leão
Prefeito

AUTOR: PREFEITO ODELMO LEÃO
MMA/P/PCM Nº 8257/08.





RELAÇÃO DE ENTIDADES

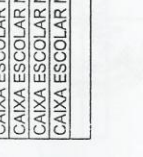
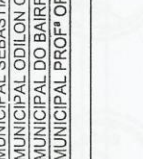
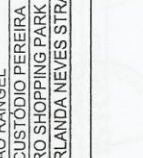
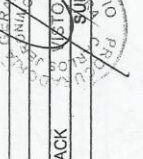
SUBVENÇÕES E TRANSFERÊNCIAS
CORRENTES E DE CAPITAL

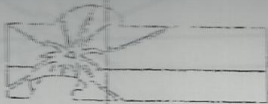
EXERCÍCIO 2009



ENTIDADE									
PROGRAM - UO/UA : 12.361.2001.2.041 - 07.01									
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL SEBASTIANA SILVA PINTO	33.20	33.30	33.50	33.60	44.20	44.50	TOTAL		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL ODILON CUSTODIO PEREIRA			4.500,00			1.200,00	5.700,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DO BAIRRO SHOPPING PARK			4.800,00			4.700,00	9.500,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª ORLANDA NEVES STRICK			3.700,00			1.600,00	5.300,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª JOSIANY FRANCA			6.700,00			4.500,00	11.200,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª IRENE MONTEIRO JORGE			3.800,00			2.500,00	6.300,00		
ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE UBERLÂNDIA			3.700,00			3.700,00	7.400,00		
ENSINO INFANTIL - EMEI	0,00	0,00	4.700,00	0,00	0,00	3.150,00	7.850,00		
			15.000,00			15.000,00	30.000,00		
			239.000,00			134.000,00	373.000,00		
VALORES									
PROGRAM - UO/UA : 12.365.2002.2.051 - 07.01									
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DO BAIRRO LUIZOTE DE FREITAS	33.20	33.30	33.50	33.60	44.20	44.50	TOTAL		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL MARIA BEATRIZ VILELA DE OLIVEIRA			7.665,00			5.361,00	13.026,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª MARIA LUIZA BARBOSA DE SOUZA			7.056,00			1.398,00	8.454,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL MARIA PACHECO REZENDE			3.578,00			3.781,00	7.359,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª EDNA APARECIDA DE OLIVEIRA			13.886,00			0,00	13.886,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª MARIA CLARO			5.200,00			0,00	5.200,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DO CONJUNTO ALVORADA			5.561,00			3.911,00	9.472,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª HORLANDI VIOLANTI			1.506,00			792,00	2.298,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DO BAIRRO SANTA MÔNICA			1.215,00			1.881,00	3.096,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL IRMA MARIA APARECIDA MONTEIRO			3.170,00			1.561,00	4.731,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DO BAIRRO JARDIM BRASÍLIA			1.909,00			701,00	2.610,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL CECÍLIA MEIRELES			1.650,00			1.211,00	2.861,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª STELA MARIA DE PAIVA CARILLO			1.216,00			1.011,00	2.227,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª CARMELITA VIEIRA DOS SANTOS			1.460,00			2.441,00	3.901,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª SAINT-CLAIR NETO			4.339,00			2.061,00	6.400,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DO CONJUNTO SANTA LUZIA			2.417,00			851,00	3.268,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª THALES DE ASSIS MARTINS			1.258,00			756,00	2.014,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS			3.115,00			1.501,00	4.616,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL RAIMUNDO VIEIRA DA CUNHA			1.607,00			741,00	2.348,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PAMPULHA			1.317,00			1.440,00	2.757,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL ZACARIAS PEREIRA DA SILVA			1.186,00			1.200,00	2.386,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL HIPOLITA TERESA ETANCI			640,00			580,00	1.220,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFESSORA IZILDINHA MARIA MACEDO DO AMARAL			1.897,00			940,00	2.837,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL MONTEIRO LOBATO			3.940,00			1.881,00	5.821,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL ROOSEVELT			1.130,00			891,00	2.021,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL GRANDE CIELO			1.260,00			769,00	2.029,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL MARIA APARECIDA DA SILVA			866,00			640,00	1.506,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PAULO FREIRE			1.026,00			730,00	1.756,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PLANALTO			1.838,00			640,00	2.478,00		
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª OLÍVIA CALABRIA			2.854,00			3.050,00	5.904,00		
			81.000,00	0,00	0,00	1.280,00	82.280,00		
			81.000,00	0,00	0,00	1.280,00	82.280,00		

ENTIDADE		33.20	33.30	33.50	VALORES	44.20	44.50	TOTAL
PROGRAM - UO/UA : 12.301.2001.2.533 - 07.04								
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL AMANDA CARNEIRO TEIXEIRA				2.105,40			3.405,40	5.510,80
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL BOA VISTA				4.045,88			2.882,52	6.908,40
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL JOSE MARRA DA FONSECA				1.220,84			1.380,16	2.600,80
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL AFRÂNIO RODRIGUES DA CUNHA				5.550,70			6.850,70	12.401,40
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DE SOBRADINHO				1.940,64			1.560,16	3.500,80
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª BENEDITA PIMENTEL DE ULHOA ROCHA				2.402,52			2.801,68	5.204,20
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª OLGA DEL FÁVERO				4.504,88			8.207,32	12.712,20
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL BABILÔNIA				1.127,76			3.079,60	4.207,36
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DO MORENO				840,48			1.760,32	2.600,80
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DOM BOSCO				2.485,68			2.857,12	5.342,80
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DOMINGAS CAMIN				1.059,72			2.986,20	4.045,92
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DR. GLADSEN GUERRA DE REZENDE				4.823,20			5.923,20	10.546,40
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DR. JOEL CUPERTINO RODRIGUES				5.517,12			4.878,08	10.395,20
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL EMÍLIO RIBAS				999,24			1.866,16	2.865,40
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª GLÁUCIA SANTOS MONTEIRO				1.461,60			2.761,60	4.223,20
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROF. EURICO SILVA				7.015,68			5.877,12	12.892,80
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL GUARDA ANTÔNIO RODRIGUES NASCIMENTO				3.094,02			2.454,58	5.548,60
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL HILDA LEÃO CARNEIRO				9.235,84			3.383,96	12.619,80
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL LEANDRO JOSÉ DE OLIVEIRA				1.669,38			1.844,02	3.513,40
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL MÁRIO ALVES ARAÚJO SILVA				1.523,52			3.735,28	5.258,80
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL ANTONINO MARTINS DA SILVA				995,28			1.555,12	2.550,40
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL EUGÊNIO PIMENTEL ARANTES				5.648,74			3.549,46	9.198,20
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL FREITAS AZEVEDO				3.201,10			4.501,10	7.702,20
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROF. OTÁVIO BATISTA COELHO FILHO				6.154,42			3.766,18	9.920,60
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL OLHOS D'ÁGUA				522,80			2.919,40	3.442,20
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª MARIA REGINA ARANTES LEMES				1.461,12			2.174,08	3.635,20
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª CECY CARDOSO PORFÍRIO				6.748,56			5.699,04	12.447,60
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª IRACY ANDRADE JUNQUEIRA				3.475,44			3.516,96	6.992,40
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª MARIA JOSÉ MAMEDE MOREIRA				2.488,20			2.858,80	5.347,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª MARIA LEONOR DE FREITAS BARBOSA				3.288,06			2.587,74	5.875,80
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª STELLA SARAIVA PEANO				8.000,47			4.676,74	12.677,21
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª DOMINGOS PIMENTEL DE ULHOA				8.205,15			3.835,05	12.040,20
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª JACY DE ASSIS				5.694,80			6.894,80	12.489,60
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª LADÁRIO TEIXEIRA				6.183,82			3.778,78	9.962,60
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª LEÔNIO DO CARMO CHAVES				5.708,64			5.005,76	10.714,40
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª LUIS ROCHA E SILVA				3.607,44			3.600,96	7.208,40
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª MARIO GODOY CASTANHO				5.370,96			4.780,64	10.151,60
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª MILTON DE MAGALHÃES PORTO				3.332,20			3.632,20	6.964,40
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª OSWALDO VIEIRA GONÇALVES				3.457,64			3.467,56	6.925,20
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª SÉRGIO DE OLIVEIRA MARQUEZ				1.711,52			6.207,28	7.918,80
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª VALDEMAR FIRMINO DE OLIVEIRA				725,12			4.087,68	4.812,80
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL SEBASTIANA SILVEIRA PINTO				4.104,50			5.404,50	9.509,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL SEBASTIÃO RANGEL				3.108,72			2.264,07	5.372,79
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL ODILON CUSTÓDIO PEREIRA				5.436,48			4.574,32	10.010,80
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DO BAIRRO SHOPPING PARK				2.927,44			2.897,76	5.825,20
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª ORLANDA NEVES STRACK				1.143,00			3.496,32	4.639,32
SUB-TOTAL				114.800,00		0,00	170.000,00	284.800,00





PL 409/09

LEI Nº 10.390, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.

CONCEDE SUBVENÇÕES E AUTORIZA TRANSFERÊNCIAS CORRENTES E DE CAPITAL ÀS ENTIDADES QUE MENCIONA PARA O EXERCÍCIO DE 2010.

O PREFEITO MUNICIPAL,

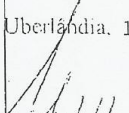
Faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a conceder subvenções e transferências correntes e de capital, no exercício de 2010, no montante de R\$ 52.945.039,40 (cinquenta e dois milhões, novecentos e quarenta e cinco mil, trinta e nove reais e quarenta centavos), às entidades relacionadas no Anexo que a esta se integra.

Art. 2º A liberação das subvenções e transferências de que trata o art. 1º desta Lei é condicionada à apresentação pelas entidades relacionadas no Anexo, e à aprovação pelas secretarias municipais competentes, do Plano de Aplicação, da prestação de contas do exercício anterior e de toda a documentação pertinente, ficando sujeitas, também, à prestação de contas da aplicação destas verbas.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Uberlândia, 17 de dezembro de 2009.


Odelmo Leão
Prefeito

AUTOR: PREFEITO ODELMO LEÃO
MMA/P/CGM Nº 10.003/09





ANEXO

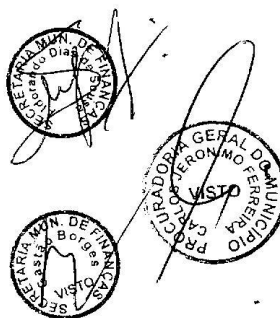
RELAÇÃO DE ENTIDADES SUBVENÇÕES E TRANSFERÊNCIAS CORRENTES E DE CAPITAL

EXERCÍCIO 2010

013617

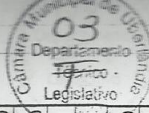
Câmara Municipal Uberlândia - Protocolo

02/Dez/2009 17:00 013617 022



RELACÃO DE ENTIDADES
SUBVENÇÕES E TRANSFERÊNCIAS CORRENTES E DE CAPITAL

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA									
ENTIDADE	VALORES								
	33.20	33.30	33.30	33.50	33.60	44.20	44.50	44.50	TOTAL
PROGRAM - UO/UA : 01.031.7005.2.336 - 01.01									
ABRACAM-Associação Brasileira de Câmaras Municipais				6.084,00					6.084,00
TOTAL DO ORGÃO	0,00	0,00	0,00	6.084,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6.084,00
SECRETARIA MUNICIPAL : GOVERNO									
ENTIDADE	VALORES								
	33.20	33.30	33.30	33.50	33.60	44.20	44.50	44.50	TOTAL
PROGRAM - UO/UA : 04.122.7001.2.323 - 02.01									
Associação de Municípios Microrregião do Vale do Paranaíba - AMVAP				121.000,00					121.000,00
Associação Mineira de Municípios - AMM				18.000,00					18.000,00
Confederação Nacional de Municípios - CNM				14.000,00					14.000,00
Instituto Brasileiro de Administração Municipal - IBAM				9.000,00					9.000,00
PROGRAM - UO/UA : 06.181.8003.2.268 - 02.08									
Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Minas Gerais - 5º BBM		33.000,00							33.000,00
PROGRAM - UO/UA : 06.182.8003.2.348 - 02.08									
Associação de Proteção e Assistência ao Condenado - APAC				65.000,00					65.000,00
Conselho Comunitário de Segurança Pública - CONSESP - Setor 5448				65.000,00					65.000,00
Jovens Construindo Cidadania - JCC				40.000,00					40.000,00
Polícia Civil do Estado de Minas Gerais - 16ª Delegacia Regional de Polícia Civil			55.000,00						55.000,00
Polícia Militar de Minas Gerais - 32ª Batalhão de Polícia Militar 2ª Ciaesp			55.000,00						55.000,00
Universidade Federal de Uberlândia - CRVSP	40.000,00								40.000,00
PROGRAM - UO/UA : 06.182.8004.2.351 - 02.08									
COMDEC - Coordenadoria Municipal de Defesa Civil				40.000,00					40.000,00
TOTAL DO ORGÃO	40.000,00	33.000,00	33.000,00	372.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	555.000,00



Obs: Esta folha foi liberada por meio de ofício nº 001/2009 do Conselho Municipal de Controle de Gestão.
Bogotá - VOUA. A conta é a folha de imposto.



PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO									
ENTIDADE									
PROGRAM - UO/UA : 20.571.6001.2.196 - 20.01									
Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais									
TOTAL DO ORÇÃO									
SECRETARIA MUNICIPAL : EDUCAÇÃO									
FUNDEB									
PROGRAM - UO/UA : 12.365.2002.2.527 - 07.03									
Missão Sal da Terra (Centro Educacional Sérgio Henrique Martelli)									
Casa da Divina Providência Creche Menino de Jesus									
Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia									
Associação Metodista de Assistência Social									
Centro Espírita Fé, Esperança e Caridade									
Casas Assistenciais Espíritas Euripedes Barsanulfo									
Centro de Educação Infantil Marieta de Castro Santos									
Fundação Macônica Manoel dos Santos									
Creches Comunitárias Associadas de Uberlândia (Centro Educacional Imã Palmira Garcia)									
Núcleo Servos Maria de Nazaré (Unidade I)									
Núcleo Servos Maria de Nazaré (Unidade II)									
Creche Comunitária Santino									
Creches Comunitárias Associadas de Uberlândia (Centro Educacional Carlos César da Silveira Nunes)									
Central de Ação Social Avançada - CASA (Unidade II)									
Creches Comunitárias Associadas de Uberlândia (Centro Educacional Cláudio José Bizinoto)									
Missão Sal da Terra (Centro Educacional Jardim Canaã)									
Missão Sal da Terra (Centro Educacional Parque São Jorge)									
Centro Educacional Berseba									
Espaço Social Graça Timothy Hugh Farmer									
Grupo Salva Vidas									
Assoc. das Damas Beneficentes Cláudio das Neves									
Assoc. de Moradores do Distrito de Tapirama									
Central de Ação Social Avançada - CASA (Unidade I)									

013617
02/Nov/2009 17:00 013617 024

