



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

BRUNO RIBEIRO AMADO

**A POLÍTICA DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO AGENTE ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR)**

**CASCAVEL - PR
2022**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

BRUNO RIBEIRO AMADO

**A POLÍTICA DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO AGENTE ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração em Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

Coorientador: Prof. Dr. João Batista Zanardini

CASCAVEL – PR
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

AMADO, Bruno Ribeiro

A política de precarização do trabalho do agente escolar na educação infantil do município de Cascavel (PR). / Bruno Ribeiro AMADO; orientador Roberto Antonio Deitos; coorientador João Batista Zanardini. -- Cascavel, 2022.
174 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. políticas educacionais. 2. agente de apoio. 3. educação infantil. 4. precarização do trabalho. I. Deitos, Roberto Antonio, orient. II. Zanardini, João Batista, coorient. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO



BRUNO RIBEIRO AMADO

A POLÍTICA DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO AGENTE ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Roberto Deitos

Orientador(a) - Roberto Antonio Deitos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Simone Sandri

Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Jani Alves da Silva Moreira

Jani Alves da Silva Moreira
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Cascavel, 7 de outubro de 2022

DEDICATÓRIA

À minha avó, Dauliria Ribeiro Amado (*in memoriam*), pessoa mais amável que conheci.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do processo do mestrado, foram muitas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Alguns auxiliaram diretamente na produção do texto, mas outros, tão importante quanto os primeiros, com abraços, palavras de incentivo, motivação, inspiração. A todos, tenho um profundo sentimento de gratidão.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos, que acreditou em meu potencial como pesquisador e em meu projeto de pesquisa. Ao longo desse processo, acolheu-me, sempre calmo e sereno, e com muita sabedoria orientou-me e tranquilizou-me nos momentos de ansiedade.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE), que, durante as reuniões, proporcionaram valiosas contribuições e reflexões que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), que, durante as disciplinas, contribuíram com o processo de apropriação/socialização do conhecimento, proporcionando valiosas contribuições para esta pesquisa.

Aos colegas de turma, em especial, à minha amiga Andréia, que esteve ao meu lado em todo processo do mestrado, desde a inscrição e seleção até a defesa.

À minha família, sobretudo, à minha mãe, Vera, ao meu pai, Joarez, e aos meus irmãos, Eduardo e Emanuel, que sempre me apoiaram durante toda vida.

Aos meus amigos, que estiveram comigo nesse período e sempre se mostraram abertos a me ouvir nos momentos mais difíceis.

Aos diretores, coordenadores e professores das escolas em que trabalho, que muitas vezes precisaram adequar as suas rotinas aos meus horários, para que assim fosse possível concluir o mestrado.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

AMADO, Bruno Ribeiro. **A política de precarização do trabalho do agente escolar na educação infantil do município de Cascavel (PR)**. 2022. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a instituição do cargo de Agente de Apoio, materializada pelas políticas públicas que normatizam o atendimento na Educação Infantil, pode contribuir para a precarização do trabalho do professor de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR). Essa proposta se justifica pelo fato de que esse profissional atua diretamente na Educação Infantil desse município. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica em fontes primárias, secundárias e pesquisa de campo com agentes de apoio da referida cidade. No primeiro capítulo, buscou-se compreender a história da institucionalização da Educação Infantil no Brasil e em Cascavel (PR), as políticas públicas que regulamentam essa etapa da Educação Básica e a especificidade da docência na Educação Infantil, a partir de leis e autores como Kuhlmann Jr. (2000), Arce (2001), Paschoal e Machado (2009), Pagnoncelli (2015), Pinheiro (2017) Filipim, Rossi e Rodrigues (2017) e outros. No segundo capítulo, o escopo foi analisar a legislação que regulamenta as relações trabalhistas no Brasil e a função de agente de apoio, recorrendo-se, desse modo, as leis e editais de concurso que efetivaram a contratação desse profissional. Autores como Braga (2012), Marini (2013), Antunes (2014a, 2014b), Raposo (2017), Deitos (2019) e outros foram essenciais à reflexão. Como resultados, foi possível compreender que, no processo de reestruturação da economia mundial na década de 1990, o Brasil se integrou à economia globalizada, que é pautada na exploração da força de trabalho barata e precária, tendo por característica um quadro de precarização estrutural do trabalho. Além disso, verificou-se que o cargo de agente de apoio se configura como elemento contraditório na história da Educação Infantil, visto que a Constituição Federal de 1988 reconhece essa como a primeira etapa da Educação Básica, atribuindo caráter pedagógico, o que também é reforçado pelo Currículo para Rede Pública Municipal de ensino de Cascavel (PR), que considera a Educação Infantil como período de socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, os quais devem ser mediados pelo professor e não por um profissional sem formação na área, como é o caso do agente de apoio.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educacionais; agente de apoio; educação infantil; precarização do trabalho; precarização do ensino-aprendizagem.

AMADO, Bruno Ribeiro. **The policy of precariousness of the school agent's work in early childhood education in the municipality of Cascavel (PR)**. 2022. 174f. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Research Line: Education, Social Policies and State, State University of West Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

In this master's thesis, we aimed to understand how the creation of the position of Support Agent, materialized by public policies that regulate the care in Early Childhood Education, can contribute to the precariousness of the work of the Early Childhood Education teacher in the Municipal Public Education Network of Cascavel (PR). This proposal is justified by the fact that this professional works directly in Early Childhood Education in this city. Methodologically, bibliographic research was developed in primary and secondary sources and field research with support agents of that city. In the first chapter, we sought to understand the history of the institutionalization of Early Childhood Education in Brazil and in Cascavel (PR), the public policies that regulate this stage of Basic Education and the specificity of teaching in Early Childhood Education, based on laws and authors such as Kuhlmann Jr. (2000), Arce (2001), Paschoal and Machado (2009), Pagnoncelli (2015), Pinheiro (2017) Filipim, Rossi and Rodrigues (2017) and others. In the second chapter, the scope was to analyze the legislation that regulates labor relations in Brazil and the function of support agent, resorting, thus, to the laws and notices of competition that effected the hiring of this professional. Authors such as Braga (2012), Marini (2013), Antunes (2014a, 2014b), Raposo (2017), Deitos (2019) and others were essential to the reflection. As a result, it was possible to understand that, in the process of restructuring the world economy in the 1990s, Brazil integrated into the globalized economy, which is based on the exploitation of cheap and precarious labor, with the characteristic of a framework of structural precariousness of labor. Moreover, it was found that the position of support agent is configured as a contradictory element in the history of early childhood education, since the 1988 Federal Constitution recognizes this as the first stage of basic education, assigning pedagogical character, which is also reinforced by the Curriculum for the Municipal Public Education Network of Cascavel (PR), which considers early childhood education as a period of socialization of scientific, philosophical and artistic knowledge, which should be mediated by the teacher and not by a professional without training in the area, as is the case of the support agent.

KEYWORDS: educational policies; support agent; early childhood education; labor precarization; teaching-learning precarization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas na Educação Infantil de Cascavel - PR (2010).....	48
Figura 2 - Matrículas na Educação Infantil de Cascavel - PR (2012).....	49
Figura 3 - Matrículas na Educação Infantil de Cascavel - PR (2020).....	49
Figura 4 - Município de Cascavel (PR).....	123
Figura 5 - Extensão do município e seus limites com outras cidades	123
Figura 6 - População do município de Cascavel (Censo de 2010)	124
Figura 7 - Salário médio mensal dos trabalhadores formais em Cascavel (PR) ...	126
Figura 8 - Renda per capita do município de Cascavel (PR)	126

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Básica de Cascavel (PR) - 2020	128
Tabela 2 - Tabela de vencimentos - cargos/níveis maio/2020	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estabelecimento de atuação dos agentes de apoio	139
Gráfico 2 - Tempo de atuação na função de agente de apoio	140
Gráfico 3 - Formação dos profissionais agentes de apoio	142
Gráfico 4 - Agentes de apoio com nível médio cursando Pedagogia	143
Gráfico 5 - Agentes de apoio com formação em nível superior cursando pós- graduação	144
Gráfico 6 - Período que os profissionais agentes de apoio pretendem permanecer no cargo	145

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AAA	Atividades de Análise e Assessoria
AE	Aparelho de Estado
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ARE	Aparelho Repressivo do Estado
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhista
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CETEA	Clínica Escola do Transtorno do Espectro Autista
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DPI	Desenvolvimento da Primeira Infância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPPEs	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social
GTA	Grupo Técnico e Administrativo

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Aparelho do Estado
MTb	Ministério de Trabalho e Emprego
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não Governamental
PADIM	Programa de Desenvolvimento Infantil
PIM	Projeto Primeira Infância Melhor
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROAPE	Programa de Alimentação de Pré-Escolar
RCNEI	Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil
RPME	Rede Pública Municipal de Ensino
SME	Sistema Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Cascavel
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VAAT	Valor Anual Por Aluno Total

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS	20
2.1	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUA DEMANDA POR PROFISSIONAIS A PARTIR DE SUAS ESPECIFICIDADES.....	29
2.1.1	Reflexões sobre o trabalho docente com as crianças da Educação Infantil ..	37
2.1.2	A institucionalização da Educação Infantil no município de Cascavel (PR)..	43
2.1.3	Especificidade da docência com crianças pequenas.....	50
2.2	ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	57
2.3	OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	73
2.3.1	A legislação nacional.....	76
2.3.2	Financiamento da Educação Infantil.....	86
2.3.3	Os documentos curriculares	93
3	ESTADO E TRABALHO NO BRASIL: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO AGENTE ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR).....	104
3.1	A REGULAMENTAÇÃO DAS RELAÇÕES E DA EXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS GERAIS	107
3.1.1	As formas e o processo de precarização e exploração da força de trabalho no Brasil: alguns aspectos gerais	112
3.2	DIAGNÓSTICO SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR)	123
3.2.1	A regulamentação das relações e da exploração da força de trabalho do agente escolar na Educação Infantil do município de Cascavel (PR).....	129
3.2.2	As formas e o processo de precarização e exploração da força de trabalho do agente escolar na Educação Infantil do município de Cascavel (PR)....	138
4	CONCLUSÕES	147
	REFERÊNCIAS.....	157
	ANEXOS	169
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS PROFISSIONAIS AGENTES DE APOIO	169
	ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO PLATAFORMA BRASIL.....	171

1 INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, após cumprir todos os trâmites do processo de seleção, fui aceito¹ para compor a turma 2020/2021 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nível de mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel (PR). Em um primeiro momento, enchi-me de alegria pela aprovação, mas logo esse sentimento deu lugar a preocupação. Com o início das leituras de dissertações de colegas e de outros alunos do programa, aquela dúvida ficava latente: “será que vou dar conta?”. Acredito que essa preocupação passa pela cabeça de todos em algum momento na caminhada da escrita.

Antes mesmo de termos a primeira aula das disciplinas que compõem a grade curricular do mestrado, uma nova e ainda maior preocupação passou a fazer parte da vida de todos nós, a pandemia mundial da covid-19. Passamos a temer por nossas próprias vidas. Esta pesquisa foi pensada e desenvolvida nesse contexto turbulento. Como medida para evitar a contaminação pelo novo Coronavírus, nossas aulas presenciais foram suspensas e, assim, com seis meses de atraso, iniciamos as disciplinas de forma remota.

Com certeza, com a falta de interação social presencial, as discussões em sala de aula, o compartilhamento de ideias e até mesmo a amizade entre os colegas da turma 2020/2021 foi extremamente abalada.

Nesse cenário de incertezas sobre os dias vindouros, sem orientações presenciais e aulas presenciais, buscamos, de alguma forma, entusiasmo para pesquisar e produzir este texto. A força motriz foi o desejo de contribuir com a Educação Infantil do município de Cascavel (PR).

A minha aproximação com a temática dessa dissertação advém da minha da práxis, pois atuei como agente de apoio² no município de Cascavel (PR) de 2013 a

¹ Em alguns trechos específicos, que se referem às experiências e vivências particular do pesquisador, utiliza-se a primeira pessoa do singular (eu); nos demais casos, manteve-se a primeira pessoa do plural (nós), compreendendo que a escrita se dá a partir da união de diversas vozes.

² Como o título desta pesquisa anuncia, investigamos sobre os Agentes escolares que atuam na Educação Infantil em Cascavel (PR). Esse termo foi adotado no título por ser mais usual e de fácil compreensão dos leitores, mas precisamos ressaltar que, nessa Rede de Ensino, o cargo recebe a nomenclatura de agente de apoio, regulamentado pela Lei nº 6.171, de 27 de dezembro de 2012 (CASCAVEL, 2012), que cria o cargo. Assim, embora no título utilizamos a expressão *agente escolar*, no decorrer do texto, adotamos o termo conforme consta na legislação municipal: *agente de apoio*.

2019. Esse período coincide com minha graduação em Pedagogia, também na Unioeste, *campus* de Cascavel (PR), entre 2016 e 2019.

O ingresso nesse curso de licenciatura foi fundamental para o surgimento de questionamentos relacionados ao trabalho desenvolvido pelos agentes de apoio. Na universidade, estudamos a história da Educação Infantil no Brasil e o longo e árduo processo do seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, além do exame da legislação que define as crianças como sujeitos de direito, que têm o direito à Educação Infantil na faixa etária de zero a cinco anos.

As inquietações também se desenvolveram no tocante ao trabalho desenvolvido. Devido aos estudos na graduação e mesmo nas formações continuadas da própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED), passamos a compreendê-lo como um trabalho pedagógico, algo que estava além da formação de agentes de apoio.

No ano de 2018, os questionamentos e as dúvidas sobre o cargo e sua legislação de implantação na Rede Pública Municipal de Ensino³ de Cascavel – PR tornou-se meu projeto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que foi desenvolvido e defendido em 2019. Com a aprovação da banca, recomendou-se que essa investigação continuasse a ser desenvolvida no âmbito do mestrado.

A partir dessa indicação, ainda no ano de 2019, o artigo elaborado como TCC foi transformando em um pré-projeto para a seleção do mestrado no PPGE da Unioeste. Após a minha aprovação, o projeto foi sendo aprimorado, a partir das observações do professor orientador, dos colegas que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE) e dos demais docentes das disciplinas do programa.

A partir desse processo, o problema de pesquisa ficou assim determinado: *Qual o contexto de implementação da função de agente de apoio na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR)?* Com base nessa pergunta de pesquisa, elaboramos os objetivos geral e específicos.

O objetivo geral foi compreender como a instituição do cargo de agente de apoio, materializada pelas políticas públicas que normatizam o atendimento na

³ A Lei nº 5.694, de 22 de dezembro de 2010 (CASCAVEL, 2010), organizou o Sistema Municipal de Ensino (SME), criando o Conselho Municipal de Educação de Cascavel (CME). Como o profissional agente de apoio atua apenas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), atemo-nos somente à Rede Pública Municipal de Ensino (RPME).

Educação Infantil, pode contribuir para a precarização do trabalho do professor de Educação Infantil no município de Cascavel (PR).

Os objetivos específicos, que se tornaram capítulos desta dissertação, foram: i) compreender a Educação Infantil brasileira e a sua demanda por profissionais a partir de suas especificidades; ii) identificar o contexto de implementação do cargo de agente de apoio e que trabalho desenvolve nas turmas de Educação Infantil do Município de Cascavel (PR). Para concretizarmos o primeiro objetivo, pautamo-nos na legislação que norteia a etapa da Educação Infantil. A fim de contemplar o segundo, analisamos a legislação trabalhista brasileira e os editais de concursos no município de Cascavel (PR).

Além da questão pessoal ligada ao objeto da pesquisa, esta investigação se justifica pelo fato de que a RPME de Cascavel (PR), em maio de 2021, contava com aproximadamente 408 agentes de apoio concursados. Segundo o portal da transparência do município, esses profissionais atuam prioritariamente na Educação Infantil, conforme determina a legislação.

Metodologicamente, a pesquisa foi realizada por meio de análise qualitativa, de caráter bibliográfico, de análise documental e de pesquisa de campo com os profissionais objeto deste estudo.

Em um primeiro momento, debruçamo-nos sobre a legislação que normatiza a Educação Infantil, tais como: a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1998), a Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (BRASIL, 1996a), as Leis nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014 (BRASIL, 2001, 2014), que instituíram os Planos Nacionais de Educação (PNEs), a Declaração Mundial de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNICEF, 1990), o Relatório Educação – um Tesouro a Descobrir, Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (UNESCO, 1996), a Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), que promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996b), que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil – DCNEIs – (BRASIL, 2009), a Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – (BRASIL, 2007), a Base Nacional Comum

Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017a) e o novo FUNDEB, estabelecido pela Lei nº 14.113/2020 (BRASIL, 2020).

Também se fez necessário pesquisar a legislação trabalhista, a exemplo da Lei nº 13.467/2017, a Lei 13.467, conhecida como a reforma trabalhista, a qual alterou a redação de 117 artigos da Consolidação das Leis Trabalhista (CLT), além de editais de concurso para o cargo de agente de apoio e das leis municipais que regulamentam sua contratação.

Procuramos observar que “[...] documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados [...]”, e o pesquisador, desse modo, deve “[...] compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria.” (EVANGELISTA, 2008, n.p.). Sobre os documentos do Estado, “[...] é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade” [...]”, sendo “[...] necessária uma reflexão de largo espectro – uma decomposição da fonte, uma separação entre essência e aparência.” (EVANGELISTA, 2008, n.p.).

De acordo com Evangelista (2008), para que o pesquisador possa extrair do documento os dados da realidade, “[...] é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta.” (EVANGELISTA, 2008, n.p.). Ainda para autora, esse processo resulta da intencionalidade do pesquisador, que, ao produzir conhecimentos, gera também consciências.

Para substanciar a reflexão teórica, buscamos teses, dissertações e artigos publicados em periódicos e eventos em diferentes plataformas, tais como *Google Acadêmico* e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No segundo capítulo desta dissertação, intitulado *Estado e as Políticas Educacionais para Educação Infantil: Aspectos Socioeconômicos, Políticos e Ideológicos*, buscamos discutir a reestruturação do Estado brasileiro atendendo às orientações dos organismos internacionais para se encaixar no modelo econômico neoliberal a partir da década de 1990.

Compreendendo que as políticas sociais emanam do Estado, recorreremos ao texto de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), no qual as autoras o definem a partir da noção de “violência concentrada e organizada da sociedade”. O Estado tem a

função principal de administrar as contradições sociais entre as duas classes antagônicas, a fim de perpetuar a dominação burguesa sobre o proletariado, sendo também essa contradição condição para sua existência.

A partir da compreensão de Estado, voltamos nossa atenção às crianças que são o objeto da legislação da Educação Infantil. Recuperamos historicamente o atendimento na Educação Infantil brasileira, buscando compreender quem foram e quem são os profissionais responsáveis por essas crianças ao longo da história e quais as especificidades da docência com esse público.

No terceiro capítulo, denominado *Estado e Trabalho No Brasil: Precarização do Trabalho do Agente Escolar na Educação Infantil do Município de Cascavel (PR)*, mais uma vez retomamos a reestruturação do Estado brasileiro a partir da década de 1990 e quais foram as suas consequências para o trabalho. Segundo Raposo (2017), a superexploração⁴ da força de trabalho tornou-se elemento constitutivo e marcante do capitalismo brasileiro, processo que consolidou “[...] uma economia baseada na exploração da força de trabalho barata e precária [...]”, expondo um “[...] quadro de precarização estrutural do trabalho.” (RAPOSO, 2017, n.p.).

Nesse capítulo, também analisamos os editais de concurso para a contratação dos agentes de apoio no município de Cascavel, as leis que regulamentam essa função, as funções que desenvolvem e o número de profissionais que atuaram no ano de 2021 na RPME.

Na conclusão, retomamos os objetivos desta dissertação, refletindo sobre os achados, além de anunciarmos novas possibilidades de pesquisas que surgiram ao longo desta.

⁴ Ressaltamos que há controvérsias nessa definição, uma vez que os autores que a defendem se apoiam no fato de que a força de trabalho nas economias periféricas é explorada abaixo de seu valor.

2 ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS

Para que fosse possível investigar a política de precarização do trabalho do agente de apoio na Educação Infantil do município de Cascavel (PR), foi necessário analisar tanto as políticas educacionais quanto as políticas que normatizam as relações trabalhistas. Assim, neste capítulo, examinamos, a partir de um levantamento histórico nacional e municipal, as políticas que normatizam o atendimento à Educação Infantil, ressaltando os desafios enfrentados para que essa etapa fosse institucionalizada e considerada como a primeira da Educação Básica. Mesmo após esse reconhecimento, a Educação Infantil continua sendo desvalorizada, seja pela baixa remuneração dos professores, ou mesmo pela permanência do atendimento assistencial, como fica evidenciado principalmente a partir da contratação de profissionais sem formação adequada, como é o caso dos agentes de apoio.

Em um primeiro momento faz-se necessário conceituar o Estado, de onde emanam as políticas educacionais. Marx define Estado como “[...] violência concentrada e organizada da sociedade [...]” (MARX *apud* SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 8). O Estado tem como principal função administrar as contradições sociais entre as duas classes antagônicas a fim de perpetuar a dominação burguesa sobre o proletariado, sendo também essa contradição uma condição para sua existência. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004),

O Estado institui-se, nesse sentido, como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil. Delas é parte essencial, nelas tem fincado sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas funções (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 8).

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade e dele próprio, não se define por estar à disposição de uma classe em específico, assim, não pode se desobrigar dos comprometimentos dos interesses das classes sociais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Nessa perspectiva, as políticas públicas “[...] particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre [...]” as classes sociais

(burguesia x proletariado), em um equilíbrio instável, “[...] não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial [...]” do Estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 9).

Althusser (1983) trabalha com termo Aparelho de Estado (AE), o qual abrange uma gama de instituições que, juntas, reproduzem as condições necessárias para que a burguesia permaneça como classe dominante e o proletariado como classe explorada.

O autor supracitado, no âmbito do AE, identifica os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que são: as igrejas, as escolas, a família, o sistema jurídico, o sistema político, os sindicatos, os sistemas de informação e o sistema cultural. Os AIEs “[...] funcionam principalmente através da ideologia [...]”, “[...] moldam por métodos próprios e sanções, exclusões e seleção[...]” e “[...] secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica.” (ALTHUSSER, 1983, p. 46). Os Aparelhos Repressivos do Estado (AREs), por sua vez, são: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc., instituições inteiramente de domínio público e que funcionam “[...] predominantemente através da repressão (inclusive a física) e secundariamente através da ideologia.” (ALTHUSSER, 1983, p. 46). Compreendemos, assim, que “[...] todo Aparelho de Estado, seja ele repressivo ou ideológico, “funciona” tanto através da violência como através da ideologia.” (ALTHUSSER, 1983, p. 46).

Zanardini (2008) pontua que, após o período conhecido como era de ouro do capitalismo, sobre o domínio do liberalismo econômico⁵, entre o final da segunda guerra mundial até a década de 1980, momento em que os Estados Unidos da América (EUA) consolidam sua hegemonia mundial, há um grande crescimento na produção e no consumo de produtos industrializados e na produção agrícola, aspectos que permitiram o desenvolvimento econômico dos países ocidentais, dos

⁵ Para conceituarmos liberalismo econômico, é preciso anunciar os seus princípios: Liberdade - liberdade individual, pela qual se busca a obtenção da liberdade econômica, intelectual, religiosa e política. Para o liberalismo, a liberdade é condição única de respeito às diferenças individuais; Individualismo - cria-se a necessidade de um governo que atue no sentido de preservar e executar a lei em defesa dos interesses individuais naturais; Propriedade - entendida como direito natural do indivíduo e nenhum governo pode negá-lo; Igualdade - de condições materiais, de direitos, de oportunidades ou condições iniciais legalmente equalizadas (ZANARDINI, 2008).

de terceiro mundo⁶ e dos socialistas. Todavia, essa era findou-se com a crise de 1973, que perdurou por aproximadamente por duas décadas. Nesse momento, “[...] o mundo capitalista avançado entra em recessão devido à combinação de altas taxas inflacionárias e baixas taxas de crescimento.” (ZANARDINI, 2008, p. 88).

É nesse cenário de crise e de incertezas para o capital que os ideais do liberalismo (individualismo, propriedade, liberdade igualdade) “renascem” com o neoliberalismo (novo liberalismo), “[...] cuja pedra fundamental está na obra O caminho da servidão, de Friedrich Von Hayek, publicada em 1944.” (ZANARDINI, 2008 p. 86). De acordo com Zanardini (2008), Hayek defendia que o Estado de bem-estar interfere no direito de liberdade dos cidadãos e na concorrência entre as corporações e os princípios fundamentais para a prosperidade econômica. Nessa teoria, o Estado neoliberal, se “[...] assenta num aparente paradoxo, que consiste basicamente em apregoar um modelo de Estado que seja ao mesmo tempo forte e fraco [...]” (ZANARDINI, 2008 p. 86), como o Banco Mundial (BM) orienta:

- Primeiro, focalizar as atividades do Estado para ajustá-las à sua capacidade. Muitos Estados procuram fazer demais com poucos recursos e reduzida capacidade. Levar os governos a se concentrar mais nas atividades públicas que são cruciais para o desenvolvimento aumentará a sua eficiência.
- Segundo, buscar meios de melhorar a capacidade do Estado mediante o revigoramento das instituições públicas. O relatório dá especial ênfase aos mecanismos capazes de incentivar os servidores públicos a melhorar o seu desempenho e a agir com mais flexibilidade, mas que também incluam controles para coibir os comportamentos arbitrários e corruptos. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 3)

A partir da crise do capital em 1973, com a falência do Estado keynesiano, um dos marcos para consolidação do neoliberalismo foi a adoção de sua ideologia em 1979 pelo governo de Thatcher, na Inglaterra, em 1980. Os princípios neoliberais passaram também a orientar o governo dos Estados Unidos da América e, em 1982, o governo alemão, assim como a maioria dos países da Europa Ocidental, integrou-se ao neoliberalismo.

Com relação à América Latina, segundo Moraes (1997) assim se posiciona:

⁶ Esse termo originou-se no pós-guerra fria para designar os países capitalistas economicamente subdesenvolvidos e geopoliticamente não alinhados.

Para a América Latina as datas seriam outras. Pioneiros foram o Chile de Pinochet (1973) e a Argentina dos generais e do ministro Martinez de Hoz (1976). Outros países seguem choques e reformas similares: Bolívia, em 1985 (receita de Jeffrey Sachs, o mesmo da Polônia e Rússia); México, 1988, com Salinas de Gortari; 1989, novamente a Argentina, desta vez com Menem; 1989, Venezuela com Carlos Andrés Pérez; Fujimori, no Peru, em 1990. (MORAES, 1997, p. 13).

Leher (1998) pontua que o sistema neoliberal se consolidou logo após um período em que as lutas dos trabalhadores conseguiram construir o Estado de Bem-Estar. No intuito de desmontá-las, o neoliberalismo constrói sua agenda de reformas, o que, “[...] para os ideólogos do novo campo ideológico dominante, como Hayek, Buchanan, Friedman e Tullock, por exemplo, o Estado keynesiano somente gerou estagnação e inflação.” (LEHER, 1998, p. 88). O Estado não estaria mais aberto às reivindicações sociais, o mercado passaria a ser o regulador das políticas econômicas e sociais e os indivíduos seriam apenas beneficiários ou não dessas decisões. O atendimento ou não dessas demandas sociais seria uma estratégia de governança⁷, assim,

[...] às demandas dos trabalhadores (cujas reivindicações, segundo pensam os neoliberais, “alimentam” determinados setores políticos que “negociam” o atendimento (parcial) dessas reivindicações em troca de apoio eleitoral, aumentando os gastos sociais). É em torno deste tipo de crença que as reformas educacionais estão sendo encaminhadas no Brasil e nos demais países latino-americanos. (LEHER, 1998, p. 88).

Esse ajuste nas funções do Estado foi essencial para a sua integração no processo de globalização.

A globalização é o mito mais insistentemente evocado, na década de 1990, para justificar a inevitabilidade das reformas estruturais. Compõe a base estrutural do que Limoeiro Cardoso (1996) denominou “realismo cínico”. As formulações do Banco Mundial não admitem dúvidas: a globalização é um fato “quer se goste ou não”. E os países que não querem ficar excluídos do fluxo hegemônico do tempo terão que promover as reformas estruturais de corte neoliberal requeridas pelo mundo “globalizado”. (LEHER, 1998, p. 81).

⁷ Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) conceituam governança como a habilidade e a capacidade administrativa gerencial dos burocratas para implementar decisões de governo buscando ampliar os mecanismos de cooptação e controle social.

A integração do Estado na economia globalizada segundo o BM (1997), significa a abertura a economia mundial, a descentralização de seu poder, suas decisões são cada vez mais afetadas pelo mercado financeiro e por acordos globais, “o melhor governo é o que governa menos” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 12). Essa integração global das economias reduzem as possibilidades de governança dos Estados, estes ficam submetidos ao receituário neoliberal e aos interesses do mercado.

[...] “pensamento único”. Este é a tradução ideológica dos interesses do capital mundial, veiculando, nos principais meios de comunicação, as políticas neoliberais recomendadas pelas grandes instituições econômicas internacionais que usam e abusam dos créditos, das informações e da autoridade que lhes foi concedida pelo grande capital: a OCDE, o Banco Mundial, o FMI e a OMC. Essa nova ortodoxia busca submeter todos os governos do mundo à “única política possível”: aquela do consentimento aos ricos. Alguns meses antes, Ignacio Ramonet, Editor do *Diplomatique* caracterizara os regimes que se apoiam nos dogmas da globalização e do “pensamento único” de “regimes globalitários”. (LEHER, 1998, p. 75).

Segundo Leher (1998), a globalização representa o “falseamento da realidade”, a “mudança sem transformação”, “estas mudanças preservam os interesses do capital, às custas dos direitos do trabalho” sendo caracterizada como “uma ideologia exacerbadamente reacionária”. Embora a descentralização do Estado e seu alinhamento com o mercado representasse, conforme os receituários, a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, a realidade mostra o avanço do desemprego estrutural, a terceirização, o que, conseqüentemente, leva à precarização do trabalho. Leher (1998) ainda ressalta que, embora a globalização advogue em prol de uma “nova era de oportunidades” para a humanidade, cujos traços principais são a “liberalização dos mercados”, o “fim do Estado-nação”, o “equilíbrio” e a “otimização”, os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), especificamente os que compõem o G-7, não praticam suas orientações, pelo contrário, aumentaram o papel do Estado na economia. Para o pesquisador,

[...] os países do Norte, ao contrário, têm aumentado as barreiras comerciais. Das 24 economias da OCDE, apenas quatro (Japão, Austrália, Nova Zelândia e Turquia) reduziram as suas barreiras ao

longo dos anos 80. As demais têm estabelecido novas barreiras por meio de quotas, restrições comerciais, barreiras sanitárias e medidas antidumping. De 1989 a 1994, o número de barreiras sanitárias e medidas antidumping duplicaram. (LEHER, 1998, p. 83).

Orientada pelos organismos multilaterais, como o BM (1997), com a prerrogativa de ineficiência do Estado em relação às condições necessárias para o desenvolvimento do capital, a reforma do Estado brasileiro, é “[...] condição necessária para o ingresso na denominada sociedade globalizada [...]” (ZANARDINI, 2008, p. 8). Nesse sentido, “[...] o desenvolvimento requer um estado efetivo, que desempenhe papel catalisador e facilitador, incentivando e complementando as atividades das empresas privados e dos indivíduos.” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 3).

De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995),

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 1995, p. 6).

O Estado brasileiro, sob o comando do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), sob a justificativa de ineficiência do modelo estatal no comando do desenvolvimento do país, constatada pelo aumento da pobreza e do desemprego estrutural, “[...] anunciou a necessidade superar a administração burocrática adotando-se o modelo gerencial para fazer frente à morosidade do Estado inchado, paquidêmico.” (SHIROMA, 2018, p. 91). Na década de 1990, o Governo Federal criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Aparelho do Estado (MARE), comandado pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que, em 1995, elaborou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, documento pautado no princípio gerencial, no qual o Estado se exime do seu dever de responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social de bens e serviços para população e passa

a ser gestor e regulador desse processo. Por meio de um Estado regulador, os serviços antes públicos passam a ser executados pela iniciativa privada, denominada de “público não-estatal” (SANDRI, 2016).

Os objetivos Globais da reforma do aparelho do Estado, conforme o Plano Diretor, eram:

6.1 Objetivos Globais:

- Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos.
- Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada.
- Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União.
- Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União. (BRASIL, 1995, p. 45).

Nessa reforma, o Estado “[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.” (BRASIL, 1995, p. 12). Esse movimento significou a transferência para o setor privado das atividades que podiam ser controladas pelo mercado, ocorrendo “[...] a generalização dos processos de privatização de empresas estatais.” (BRASIL, 1995, p. 12).

O BM, em 1997, desenvolveu o Relatório nº 34.131 sobre o desenvolvimento mundial, intitulado *O Estado num mundo em transformação*, fornecendo orientações para a reforma do Estado em todos os países, a partir de uma dupla estratégia: “[...] focalizar as atividades do Estado para ajustá-las à sua capacidade [...]” e “[...] melhorar a capacidade do Estado mediante o revigoramento das instituições públicas.” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 4). O Banco usou como justificativa para reforma do Estado a sua ineficácia no desenvolvimento de estratégias de administração, conduzindo ao aumento do tamanho e do alcance dos governos em todo o mundo. A consequência disso foi a de que “Dirigentes poderosos atuaram de maneira arbitrária. A corrupção tornou-se endêmica. O desenvolvimento falhou e a pobreza perdurou.” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 2). Nessas circunstâncias,

Os mercados - internos e globais - e os cidadãos inconformados com as deficiências do Estado passaram a insistir, muitas vezes através de organizações de base e outras entidades não-governamentais, na transparência na conduta do governo e em outras medidas para fortalecer a capacidade do Estado de atingir seus objetivos. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 2).

A partir da justificativa de um Estado ineficiente, o referido relatório do BM orientou a reforma do Estado em uma perspectiva de “[...] integração global das economias[...]”, “Os impostos, as normas para investimento e as políticas econômicas devem corresponder cada vez mais aos parâmetros de uma economia mundial globalizada [...]”, mas a “[...] reforma não pode terminar com a redução ou diminuição do papel do estado.” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 2). A primeira estratégia - ajustar as funções do Estado às suas condições - “[...] é essencial escolher o que fazer e o que deixar de fazer [...]”, assim como um Estado efetivo é fundamental “[...] para a implantação dos fundamentos institucionais apropriados para o mercado [...]” e para “[...] atrair investimentos privados.” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 4). Com relação às políticas sociais, essas devem gerar crescimento e favorecer o desenvolvimento do mercado, por meio de serviços básico se saúde e de educação. Outra estratégia defendida pelo BM para ajustar as atividades do Estado à sua capacidade seria a privatização, como sendo uma solução evidente:

[...] para muitos países em desenvolvimento que querem reduzir o tamanho de um Estado que cresceu demais, a privatização deve ter prioridade. Um processo de privatização administrado com cuidado gera benefícios econômicos e fiscais muito positivos. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 7).

A perspectiva de “[...] melhorar a capacidade do Estado mediante o revigoramento das instituições públicas[...]”, na ótica do BM, “[...] consiste em revigorar a capacidade institucional do Estado, *proporcionando incentivos para que os funcionários públicos melhorem seu desempenho e controlando as ações arbitrárias.*” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 7, grifos no original). Mesmo com uma maior participação de empresas privadas para atender às necessidades coletivas, as instituições centrais do Estado deveriam funcionar melhor (BANCO MUNDIAL, 1997).

A partir da década de 1960 a 1990, “[...] a ideologia neoliberal, operada pelo Banco Mundial, constrói e redefine as instituições educativas no Brasil e em quase

toda a América Latina [...]”, como se a educação fosse a salvação para o desenvolvimento e “[...] pudesse ser o principal meio para a distribuição de renda no porvir [...]” (LEHER, 1998, p. 85), tendo contribuição fundamental para o desenvolvimento econômico e principalmente para o alívio da pobreza. Segundo Leher (1998), “[...] a reforma dita estrutural do sistema educacional constitui um dos pilares ideológicos do neoliberalismo [...]” (LEHER, 1998, p. 85). Além disso, a incorporação da Educação ao discurso dominante expressa uma mudança na estratégia de atuação dos organismos internacionais nos chamados países em desenvolvimento, alteração diretamente relacionada à crise estrutural do capitalismo, que demanda novos meios para operar as contradições do sistema (LEHER, 1998).

Sandri (2016) argumenta que, com a reforma do aparelho do Estado, há uma descentralização do Governo Federal com relação à educação, haja vista que a responsabilidade pelas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I foi conferida aos municípios e o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio passaram a ser incumbência dos Estados. Esse processo possibilitou que instituições educacionais ou prestadoras privadas de serviços educativos atuassem ainda mais em parceria com o poder público, principalmente na etapa da Educação Infantil, que necessita de maior número de profissionais para atender à sua demanda, sendo esse atendimento, em geral, prestado em parceria com o Estado, que subsidia os recursos ou os profissionais.

Shiroma (2018) explica que a perspectiva gerencial na educação foi implementada no Brasil a partir da reforma do aparelho do Estado em meados da década de 1990. Nessa perspectiva, “[...] a introdução do gerencialismo na escola incidiram sobre a forma de pensar a escola como empresa, a educação como mercadoria e o aluno como cliente [...]”, a partir da “[...] importação de conceitos de gestão do setor privado para a escola pública, bem como a transferência de recursos públicos para o setor privado.” (SHIROMA, 2018, p. 93), aspectos amplamente difundidos pelos governos neoliberais, sob a justificativa da “[...] necessidade de uma “nova gestão pública” como forma de tornar o serviço público mais ágil, eficiente e orientado para o cidadão.” (SHIROMA, 2018, p. 90). Assim sendo, os serviços determinados pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado como não exclusivos do Estado, como a educação e a saúde pública, foram abertos à privatização, levando ao encolhimento estatal.

Se, no Estado keynesiano, o ensino é impulsionado pelo desenvolvimento da indústria, inclusive o Ensino Superior, no Estado neoliberal, isso ocorre apenas o ensino elementar, com o objetivo de transmitir aptidões para o mercado, difundir valores ideológicos, preparar os indivíduos para o trabalho e, principalmente, formar social e politicamente. “As reformas educacionais que transtornam a educação latino-americana podem ser compreendidas como estratégias voltadas para a governance, com o objetivo de produzir “estabilidade política” [...]” (LEHER, 1998, p. 95). Para Leher (1998),

O “pacote” educacional (é assim mesmo denominado!) tem que contemplar modificações a nível de conhecimentos, atitudes e valores, objetivando as habilidades que possam atender melhor às novas demandas de uma economia de mercado. (LEHER, 1998, p. 91).

Nesse trâmite de incorporação do Estado ao neoliberalismo, a precarização do trabalho docente torna-se uma das prerrogativas do processo de sua reformulação. A eficiência nos gastos públicos com as políticas sociais passou a ser base do governo gerencial. Assim, a descentralização da educação e o baixo investimento são elementos impulsionadores da precarização do trabalho docente, que perpassa pela baixa valorização desses profissionais, a qual é impulsionada pela abertura da possibilidade de privatização da educação, pela contratação de profissionais sem formação específica e pela falta de investimento na formação, que passa a ser uma formação predominante prática. Nesse viés, a educação como meio de difusão de sua ideologia e como formadora de aptidões mínimas para o trabalho não precisa oferecer uma formação aprofundada aos alunos da escola pública.

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUA DEMANDA POR PROFISSIONAIS A PARTIR DE SUAS ESPECIFICIDADES

Paschoal e Machado (2009) pontuam que, diferentemente dos países europeus, no Brasil, o atendimento às crianças menores de seis anos teve início para resolver os “problemas” causados por essa faixa etária, como o “[...] alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes

domésticos [...]”, assim, “[...] as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista [...]” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82), sem preocupação com o caráter pedagógico desse atendimento, apenas com o objetivo de ajudar as mães que trabalhavam fora e as viúvas desamparadas. As autoras complementam:

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

As pesquisadoras ressaltam que, “Ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas [...]” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82). Nessa perspectiva, antes da criação das primeiras creches, a instituição que se destacou no atendimento à infância foi a roda dos expostos, no século XVII, a qual era fixada na janela das casas de misericórdia, sendo ali que os bebês eram abandonados. Essa iniciativa veio como resposta da Corte ao problema do abandono de crianças em portas de casas, em igrejas e nas ruas, algo muito comum no Brasil nesse período (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017). De acordo com Filipim, Rossi e Rodrigues (2017),

No Brasil do século XVIII, a roda dos expostos pode ser compreendida como um sistema de proteção formal no qual a Corte firma convênio com as Irmandades. Foram as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada. A princípio, foram três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789), e, mais tarde, em São Paulo (1825). Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após esse período. O intuito desta ação era esconder a vergonha de mães solteiras, bem como resguardar os filhos de uniões ilegítimas que eram abandonados. Os indivíduos deixavam a criança na “roda” e se retiravam do local, preservando sua identidade (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 608).

Essa prática perdurou no país até o século XX, na década de 1950, quando a roda dos expostos foi extinguida. Paschoal e Machado (2009) ressaltam que essa

instituição tinha como finalidade esconder a vergonha das mães solteiras⁸, em geral, eram mulheres da alta sociedade que se envergonhavam dos filhos indesejados. Como o atendimento às crianças pobres era realizado apenas pela caridade católica nas casas de misericórdia, em 1875. foi inaugurado no Rio de Janeiro o primeiro Jardim de Infância do país, de cunho privado, localizado em um dos bairros mais elitizados da cidade, tendo como público os meninos filhos da elite (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017).

Filipim, Rossi e Rodrigues (2017) explicam que a primeira legislação oficial a tratar da educação de crianças pequenas em nosso país data de 1879, do projeto da Reforma Leônicio de Carvalho, cujo objeto de reforma era a Instrução Pública Primária e Secundária no município da Corte, estabelecendo-se a obrigatoriedade ao ensino nas escolas primárias de crianças a partir dos sete anos. Além disso, em seu artigo 5º, estabeleceu-se que: “Serão fundados em cada distrito do município da Corte, e confiados à direção de Professoras, jardins da infância para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade.” (BRASIL, 1879 *apud* FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 608).

Pinheiro (2017) pondera que o ingresso da mulher no mercado de trabalho e o número inexpressivo de instituições públicas para o atendimento às crianças pequenas em relação à demanda das famílias pobres geraram um problema para essa camada da população que necessitava deixar seus filhos em uma instituição gratuita ou que cobrasse muito pouco. Como o governo se eximiu dessa reponsabilidade, a própria população improvisou locais para deixar os filhos enquanto trabalhavam. Entretanto, além do espaço físico, eram necessários profissionais qualificados para isso, o que também foi “improvisado” pela comunidade. Nessa conjuntura, surgiram “tomadeiras de conta”, “[...] mulheres sem nenhuma formação prévia que desempenhavam a tarefa de cuidar e educar de crianças em troca de pagamento previamente acordado.” (PINHEIRO, 2017, p. 74). Essa figura, como explica Pinheiro (2017)

[...] era oriunda das classes populares e fornecia condições estruturais pouco adequadas nos espaços em que atuava,

⁸ “O termo “mães solteiras”, como eram conhecidas as mães solo, carrega o forte resquício da sociedade machista e patriarcal do século XX”. “É possível afirmar que a maternidade não mais decorre da alteração do estado civil, da conjugalidade propriamente dita, mas sim da parentalidade, do desejo de tornar-se mãe, portanto, não é o marido ou companheiro que fazem tornam as mulheres mães, mas sim os(as) próprios(a) filhos(as).” (BORGES, 2020, p. 8).

geralmente na sua própria casa, que, segundo Vasconcelos e Sampaio (1938, p. 84), resumia-se “a um quarto aberto no corredor duma casa de cômodos, ou a um barracão”. As crianças eram atendidas sem grandes cuidados, o que acabava ocasionando um número alto de menores que morria sob a responsabilidade dessas mulheres. Não possuíam nenhum tipo de formação prévia, dispondo apenas dos conhecimentos construídos a partir de suas experiências pessoais no trato com filhos, sobrinhos e outras crianças. (PINHEIRO, 2017 p. 74).

É importante ressaltar que, no final do século XIX, no Brasil, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1890, a população brasileira chegava a cerca de 14.333.915 pessoas, das quais aproximadamente 2.120.559 sabiam ler e escrever (14,79%), em contrapartida a 12.213.356 (85,21%) que foram excluídas desse processo. Nessa realidade social, em um país agrário, entendemos que não era hábito enviar as crianças pequenas a instituições de educação, até mesmo as maiores de sete anos. Filipim, Rossi e Rodrigues (2017) esclarecem que “[...] no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a meta do poder público era garantir a frequência obrigatória das crianças no ensino primário [...]” (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES 2017 p. 611), logo, o atendimento na Educação Infantil foi sendo adiado.

As primeiras instituições voltadas ao atendimento de crianças pequenas datam do período da Primeira República, “[...] chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país [...]” (KUHLMANN, 2000, p. 8). Os Jardins de Infância ou as Escolas Maternais cuidavam das crianças de 4 a 6 . A primeira creche foi inaugurada, em 1899, na cidade do Rio de Janeiro, para atender aos filhos de trabalhadores.

Paschoal e Machado (2019) argumentam que “[...] o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil [...]” (PASCHOAL; MACHADO, 2019, p. 83) fez com que os movimentos operários ganhassem força, e dentre as suas reivindicações estava a criação de instituições para atender a seus filhos. Segundo Becker e Bassotto (2020), “[...] de 1900 a 1930, houve vários protestos por parte de operários, e os empresários, para enfraquecer esses movimentos, começaram a construir algumas creches e maternais para filhos de operárias.” (BECKER; BASSOTO, 2020, p. 118). As autoras pontuam ainda que, nesse período, o atendimento em creches era visto como solução para os problemas

sociais, como o alto índice de mortalidade infantil e a desnutrição, além de apaziguar os movimentos de luta por creche.

Nessa perspectiva, a “[...] educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN, 2020, p. 8). Essa assistência aos filhos da camada mais pobre não deveria ser feita com grandes investimentos, inclusive, o Estado deveria apenas repassar os recursos para as instituições, não sendo o responsável direto por elas. Becker e Bassotto (2020) asseveram que

[...] para cada segmento da sociedade, surgiam necessidades, pois as famílias mais abastadas conseguiam pagar uma babá, enquanto que as famílias pobres deixavam os filhos sozinhos ou colocavam em uma instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha de ser de tempo integral e, dependendo da classe social, cada instituição tinha uma função, que, na maioria das vezes, era zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia dever da família, uma vez que o meio familiar é considerado o melhor local para o desenvolvimento da criança. (BECKER; BASSOTTO, 2020, p. 119).

De acordo com Kuhlmann (2000), da institucionalização das primeiras creches até meados de 1970, essas instituições tiveram um processo de expansão muito lento, sendo uma parte delas vinculadas à saúde e assistência e outra aos sistemas de educação.

No governo Vargas, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e, atrelado a ele, em 1940, foi fundado o Departamento Nacional da Criança (DNCr). Não obstante às mudanças pelas quais o Ministério da Educação passou, até 1969, o DNCr desenvolveu e coordenou o Programa Alimentar, o Programa Educativo, o Programa de Formação de Pessoal e o Programa de Imunização, os quais foram responsáveis pela assistência materno-infantil no Brasil, assessorando mães e filhos com objetivo de combater a mortalidade infantil. Em 1967, o DNCr realizou no Rio de Janeiro o primeiro Congresso Interamericano de Educação Pré-Escolar, a partir do qual elaborou-se o Plano de Assistência ao Pré-Escolar. Esse documento “[...] apresentou propostas de educação em massa de crianças e que irá marcar as diretrizes elaboradas pelo MEC durante as décadas de 70 e 80 para a educação pré-escolar.” (ARCE, 2001, p. 176).

A nova legislação trabalhista promulgada por Getúlio Vargas, em 1932, previa que as empresas nas quais trabalhassem 30 ou mais mulheres deveriam ofertar

creches para os filhos das trabalhadoras; entretanto, de acordo com Kuhlmann (2000), essa nova lei foi como “letra morta”. Filipim, Rossi e Rodrigues (2017) complementam:

No Brasil, na origem dos debates acerca das creches, havia a recomendação, em Congressos sobre a infância, para que elas fossem criadas junto às indústrias. Esta medida era debatida no contexto das necessidades de regulamentação das relações de trabalho, principalmente da mulher (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 610).

A partir da década de 1970, o projeto Casulo passou a se destacar no atendimento à infância, estando vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA). A LBA foi criada em 1942 pela então primeira-dama Darcy Vargas, tendo caráter filantrópico e atuando a partir de parcerias públicas e privadas, “Estado, o empresariado e o voluntariado feminino, para entender a pobreza [...]” (CONCEIÇÃO, 2019, n.p.). O escopo era proteger a maternidade e a infância, com ênfase na família pela assistência social. O projeto Casulo, criado em 1977, tornou-se o principal programa governamental, com uma atuação de nível nacional. Com a instalação de creches nos espaços da própria comunidade que atendiam a crianças durante 4 ou 8 horas diárias, desenvolveu-se uma “[...] concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil [...]” (CONCEIÇÃO, 2019, n.p.), a qual “[...] considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84). A fim de defender esse tipo de atendimento ao menos favorecidos,

[...] o discurso do poder público [...] parte de determinada concepção de infância, já que o mesmo reconhece esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea. A idéia é a de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos”. Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. Nessa perspectiva, a pré-escola funcionaria, segundo a autora, como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a

democratização das oportunidades educacionais. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

As pesquisadoras supracitadas ressaltam que a conquista da institucionalização do atendimento às crianças menores de seis anos não aconteceu sem a reivindicação de movimentos sociais, em especial dos movimentos feministas, os quais passaram a defender que tanto as creches quanto as pré-escolas deveriam se incumbir dos filhos de todas as mulheres, independentemente da situação econômica. O “[...] resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

Arce (2001) esclarece que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por lutas sociais para a expansão da educação pública para as crianças menores de seis anos, contudo, por falta de uma vinculação de verbas específicas para o atendimento e ausência de indicação de responsabilidade ao cuidado com essa faixa etária por parte do Ministério da Educação, abriu-se “[...] espaço para que a expansão dessa modalidade educacional fosse realizada da forma mais barata possível.” (ARCE, 2001, p. 176). Essa conjuntura possibilitou a utilização espaços cedidos por igrejas, associações de moradores e outros locais vazios, nos quais o atendimento às crianças era realizado por voluntários, especialmente de mães da comunidade. Arce (2001) ainda resalta que o “[...] trabalho voluntário será a tônica dos discursos direcionados ao profissional que deverá atuar com crianças menores de seis anos terminando, desse modo por caracterizar a sua não profissionalização.” (ARCE, 2001, p. 176). Tais características

[...] são marcadas pela não profissionalização, espontaneidade, utilização de trabalho voluntário, negação da teoria, exacerbada valorização da imagem de que a mulher é uma educadora nata, valorizando assim seus atributos pessoais em detrimento da formação acadêmica, além do reforço de que educar e cuidar pertencem ao mundo privado, doméstico, das mulheres, que são as únicas possuidoras do "coração de mãe" [...]. (ARCE, 2011, p. 181).

É importante ressaltarmos que o atendimento aos filhos das famílias abastadas e das famílias dos trabalhadores tinham diferentes concepções. Ao passo que as crianças da primeira classe social eram matriculadas em creches particulares de cunho pedagógico, que pautavam seu trabalho no desenvolvimento social dos

alunos, as instituições destinadas às classes menos favorecidas visavam apenas ao cuidado com a higiene e alimentação. Para Pinheiro (2017), em referência ao estudo de Rosemberg (1989),

[...] o aspecto de improviso atrelado à oferta de Creche desde sua origem legitimou a ideia equivocada de que esta instituição poderia funcionar em qualquer lugar e através do trabalho de qualquer pessoa, desde que o indivíduo estivesse disposto a realizá-lo, reflexão que se mostra consonante ao pensamento de Arce (1997, p. 115) quando determina que “[...] a educação de crianças menores de seis anos sempre esteve relegada ao segundo plano, sua proximidade com o doméstico, com o privado a tornou algo que não necessita de muita estrutura e nem de profissionais para sua realização”. (PINHEIRO, 2017, p. 76).

Foi somente em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal (CF), que o Estado brasileiro passou a reconhecer as creches e as pré-escolas como parte do sistema nacional de ensino. “A educação das crianças de zero a seis anos, que antes era concebida apenas como de amparo e assistência, passou a estabelecer que a criança, nessa faixa etária, tem direito à educação e é dever do Estado oferecê-la [...]” (BECKER; BASSOTTO, 2020, p. 120), como determina a CF: “[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creche e Pré-escola a crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade.” (BRASIL, 1988, n.p.).

Paschoal e Machado (2009) chamam a atenção para a participação de diversos setores sociais que se envolveram na luta para que o direito à escolarização das crianças de zero a seis anos fosse garantido na nova Constituição. As autoras complementam:

[...] na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

É importante destacar que a CF de 1988 representou uma valiosa contribuição na garantia de direitos sociais, especialmente os das crianças. Para Paschoal e

Machado (2009), “[...] foi somente com a Constituição que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos [...]” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85), ao definir como dever do Estado o atendimento das crianças menores de seis anos em creches. Esses sujeitos, anteriormente atendidos pelas secretarias de assistência, a partir de então estavam sob a responsabilidade das secretarias de educação.

2.1.1 Reflexões sobre o trabalho docente com as crianças da Educação Infantil

Compreendendo a Educação Infantil como a etapa educativa voltada especificamente ao atendimento das crianças de zero a seis anos, buscamos fazer uma reflexão sobre esses sujeitos. Cabral (2019) explica que “[...] os conceitos sobre crianças e infâncias são produzidos em um emaranhado de condições históricas [...]”, em decorrência disso, “[...] as concepções de crianças e infâncias que conhecemos hoje certamente não são as mesmas em diferentes territórios, culturas e sociedades e são historicamente construídas.” (CABRAL, 2019, p. 30-31). Schmitt (2008) acrescenta que

A conceituação de crianças e infância não se resume a configurações isoladas, que as definem como período cronológico da vida do ser humano, mesmo quando observadas sob o aspecto biológico, pois as significações e formulações sobre elas se correlacionam às bases históricas atreladas às condições reais e objetivas em que são produzidas. (SCHIMITT, 2008, p. 19).

A autora ainda assevera que, embora os bebês e as crianças existissem em todos os períodos históricos, “[...] o reconhecimento da infância como uma etapa particular da vida humana nem sempre existiu [...]”, sendo essa uma construção histórico-social, que “[...] não se refere apenas à dimensão temporal, mas também à posição social, de classe, de raça-etnia, de gênero, cultura e religião.” (SCHIMITT, 2008, p. 19-20). Foi somente no século XVIII, com advento das ideias iluministas, fundamentadas na racionalidade, que o pensamento social ocidental mudou progressivamente, visando à superação da visão teocêntrica, a fim de tornar o homem responsável por seu próprio destino, por meio da razão e não mais como a vontade divina. Nesse momento “[...]surge aí a preocupação com a criança e sua

formação como futuro homem dessa sociedade.” (SCHIMITT, 2008, p. 20). A pesquisadora observa que

A preocupação com as crianças não surgiu por benevolência, mas por razões atreladas à estrutura social e à política, oriundas de uma necessidade de preservação da população e da produção de mão-de-obra para o novo sistema produtivo, para a guerra e pelo interesse de formar futuros homens guiados sobretudo, pelos preceitos iluministas da racionalidade. (SCHIMITT, 2008, p. 20).

O desenvolvimento da concepção de criança e de infância moderna é fruto do estudo dessa faixa etária por diversos campos das ciências. Segundo Schmitt (2008), no século XIX, houve um crescimento do interesse da Medicina, da Psicologia e da Pedagogia em se estudar as crianças. Na Medicina, por exemplo, surgiram especialidades para o atendimento das crianças, tais como Pediatria, Obstetrícia e Puericultura. As pesquisas e teses anunciavam a profilaxia e a prevenção como fundamentais para preservação da vida das mães no período de gestação e das crianças. Para tanto, foram estabelecidas uma série de normas ligadas a padrões de higiene, amamentação e alimentação necessários para que as doenças fossem evitadas.

No século XX, a Psicologia e a Psicanálise de Piaget e Freud, respectivamente, apresentaram importantes contribuições sobre a capacidade de pensamento das crianças e a classificação de seu desenvolvimento em etapas evolutivas. Piaget explicou o desenvolvimento como um processo adaptativo no qual ocorre a assimilação do externo, que se acomoda internamente de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Os estudos tanto da Medicina quanto da Psicologia foram fundamentais para compreensão das especificidades do cuidado com a criança. Na visão de Cabral (2019),

A Psicologia se destaca como uma das ciências que mais estudou a criança. Durante muito tempo a visão clássica da Psicologia acabou por legitimar um discurso de um modelo ideal de criança, na perspectiva da existência de uma criança universal, hegemônica e podemos dizer descontextualizada, além de determinar padrões de normalidade e de deficiência. Essas ideias tiveram grande impacto no modo como a sociedade ocidental concebia e ainda concebe a criança e a infância, influenciando e orientando inclusive a área da Educação. (CABRAL, 2019, p. 33-34).

Na década de 1930,

Vygotsky e a Troika, grupo formado pelo próprio Vygotsky, Luria e Leontiev, a partir de um projeto audacioso no campo da psicologia, iniciaram pesquisas que serviram de base ao que, posteriormente, foi denominado de Teoria Histórico-Cultural. (LIZZI, 2020, p. 23).

A Teoria Histórico-Cultural (THC) pressupõe que, no homem, o desenvolvimento das potencialidades humanas não é inato, mas “[...] a continuidade e o desenvolvimento da espécie ocorrem por transmissão e apropriação dos conhecimentos objetivados nos instrumentos físicos e simbólicos.” (LIZZI, 2020, p. 49). Mello (2007) destaca que essa perspectiva teórica

[...] vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana. (MELLO, 2007, p. 86).

Percebemos que o conceito de criança e de infância são construções históricas, sociais e culturais que sofreram alterações em cada momento histórico. Embora existam conquistas com relação a respeitar as especificidades dessa etapa da vida humana, ainda não temos uma concepção homogênea desses sujeitos em nossa sociedade.

Lima, Ribeiro e Valiengo (2012) ponderam que ainda existe um paradoxo no tocante aos conceitos de infância e de criança. Sob a perspectiva do olhar do adulto, comparada a ele, a criança é percebida como frágil e incapaz. De um ponto de vista legislativo, a criança brasileira é considerada como um sujeito detentor de direitos próprios, assegurados por meio de leis específicas que defendem a infância. Esse conjunto de normas legais da infância foi recentemente aprovado na passagem da década de 1980 para a década de 1990, incluindo o direito à educação, conforme preconizam a CRF do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente –

ECA - (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (BRASIL, 1996).

Apesar desse conjunto de leis se aplicar a todas as crianças das diferentes regiões de nosso país, compreendemos que as concepções de infância e de criança são determinadas “[...] pelas formas de vida e de educação, pelas ideias adultas sobre esses conceitos e pelo ideário político que rege cada sociedade [...]” (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 69). Em outras palavras, elas refletem a realidade econômica, cultural, política e ideológica de cada região, “[...] ao termos em conta a realidade em que vivemos, deparamo-nos com uma infância multifacetada, marcada por desigualdades, incongruências e significações.” (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 69).

Lima, Ribeiro e Valiengo (2012) reconhecem que, no Brasil, existe uma sociedade multifacetada, com diferentes configurações sociais que se refletem no surgimento de diferentes concepções de infância e, assim, na forma como a educação dos pequenos é pensada.

Uma dessas visões percebe a criança como um objeto vazio, sendo a educação responsável por preenchê-lo de “[...] conhecimentos pré-estabelecidos, para que possa se adaptar ao ensino obrigatório e responder, mais tarde, às exigências e às demandas do mercado de trabalho.” (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 70). Nessa concepção, o ensino não é pensado para atender às especificidades da criança, mas prepará-la para o amanhã.

A criança pequena também era compreendida como ser indefeso que precisava ser protegida da corrupção do mundo. O trabalho pedagógico, desse modo, era desenvolvido a partir dessa concepção protetiva, desconsiderando-se a possibilidade de apropriação do conhecimento científico. Outra compreensão de criança era a de um ser que herdou todas as capacidades e as habilidades humanas, as quais são desenvolvidas de forma natural com o passar do tempo. A partir dessa perspectiva, a educação teria o papel de estimular o desenvolvimento dessas capacidades que, independentemente de processos sociais, iriam acontecer (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012).

Lima, Ribeiro e Valiengo (2012) mencionam outro entendimento sobre a infância ainda presente nas instituições de Educação Infantil, que é fruto da construção histórica de que as mulheres nascem com aptidões inatas para a

maternidade e para o cuidado com as crianças, concepção também discutida por Arce (2001).

Nesta pesquisa, compreendemos tanto a criança quanto a infância a partir da THC. Nesse sentido, “[...] a criança é, desde pequeninha, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca”, e não “[...]um ser incapaz, frágil e dependente absoluto da atenção do adulto para dirigir sua atividade.” (MELLO, 2007 p. 89-90). Para a THC, a criança é um sujeito histórico-cultural “[...] capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre fatos e fenômenos que vivencia [...]” (MELLO, 2007, p. 89-90). A educação, nesse caso, é a fonte de seu desenvolvimento.

Para Leontiev (1978),

A infância do ser humano, mais longa e incomparavelmente mais complexa – por seu conteúdo e pelo caráter das mudanças psíquicas que têm lugar em seu desenvolvimento – do que o que acontece com os filhotes dos animais, é uma conquista humana. A infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. Desse ponto de vista, a luta pela infância – pelo direito a um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência – e contra sua abreviação e sua exploração tem sido parte da luta histórica dos homens e mulheres que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade. (LEONTIEV, 1978 *apud* MELLO, 2007, p. 90).

Nessa perspectiva, “[...] a creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas [...]” (MELLO, 2007, p. 85), pois, nesses espaços, devem ser organizadas de forma intencional as condições adequadas para a máxima apropriação da cultura humana, respeitando a periodização do desenvolvimento da infância, a saber, a “[...] atividade de comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória, atividade jogo de papéis.” (LAZARETTI, 2011, n.p.). Para tanto, os professores da Educação Infantil devem “[...] compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização [...]”, para que as práticas pedagógicas nessa faixa etária sejam “[...]”

provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas [...]” (MELLO, 2007, p. 89).

O processo de ensino e aprendizagem é compreendido na THC como fonte de desenvolvimento, no qual a criança se apropria das qualidades especificamente humanas. O ensino escolar, nesse sentido, deve atuar sobre aquilo que ainda não está consolidado na criança, fazendo com que a aprendizagem impulse o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (PASQUALINI, 2010).

Assim como as concepções de criança e de infância se modificaram ao longo da história, a profissão de professor de Educação Infantil vem se constituindo histórica e socialmente, com particularidades distintas, ressaltadas por Sarmiento (2008):

[...] entende-se que a constituição da docência com crianças pequenas, desde bebês, igualmente, é marcada pelos aspectos políticos e históricos que orientam como essa profissão vem sendo exercida, assim “as educadoras de infância constituem um grupo profissional que emergiu das novas condições sociais, econômicas e culturais do século XX, das concepções sobre a infância, bem como das expectativas face à sua educação”. (SARMENTO, 2008, p. 289 *apud* CABRAL, 2019, p. 42).

Saviani (2013), em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, ressalta que os seres humanos se humanizam a partir do trabalho educativo intencional. Nesse processo, o professor socializa com os educandos o saber sistematizado (conhecimento científico), e a escola é a instituição que tem por objetivo essa socialização. O autor complementa:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13).

A escola, desse modo, é o lugar no qual a criança não deve aprender o que consegue fazer sozinha, mas sim o que ainda não sabe ou o que ainda não se tornou acessível a partir da mediação do professor de Educação Infantil, o qual, por meio de processos dirigidos, buscará o desenvolvimento do aluno como condição para a realização de seu trabalho (PASQUALINI, 2010).

Saviani (2013) ressalta que a apropriação do conhecimento escolar pelos alunos perpassa pelo compromisso político do professor, haja vista que ensinar é um ato político. Esse compromisso envolve a tarefa de selecionar os conteúdos pertinentes, sistematizá-los para se que tornem acessíveis e assimiláveis em cada faixa etária, efetivando-se em sua competência técnica, no saber fazer bem e realizar aquilo que é o objetivo da escola: democratizar o acesso ao conhecimento científico. O educador brasileiro complementa:

[...] é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo concreto, prático e real. [...] Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas também o converte ao seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonogando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores. (SAVIANI, 2013, p. 32).

Ao compreendermos o princípio político do papel do professor, refletimos sobre a importância da formação adequada desse profissional, pois é necessário que esse tenha clareza do seu trabalho, para mediar o processo de desenvolvimento das crianças, e da qualidade das relações estabelecidas com elas para impulsionar as aprendizagens e o desenvolvimento.

2.1.2 A institucionalização da Educação Infantil no município de Cascavel (PR)

Nesta subseção, descrevemos de modo breve a história da institucionalização da Educação Infantil no município de Cascavel (PR), a partir da pesquisa de mestrado realizada por Pagnoncelli (2015), intitulada *A Institucionalização da Educação Infantil no município de Cascavel: uma abordagem histórica*. Essa foi a única fonte que conseguimos localizar sobre a história da Educação Infantil nessa cidade.

Com relação à institucionalização do atendimento a infância, a realidade de Cascavel (PR) reflete a do restante do país, cujo atendimento se deu em dois contextos diferentes. Primeiramente, os filhos das elites locais pagavam as instituições que ofertavam a educação pré-escolar com objetivo de socialização de conhecimentos, ao passo que aos filhos dos trabalhadores era ofertado o

atendimento nas creches das “[...] Associações de Moradores com cunho filantrópico e privado, sendo algumas delas incorporados gradativamente pelo poder público.” (PAGNONCELLI, 2015, p. 79). A pesquisadora complementa:

No âmbito da educação privada em Cascavel, as escolas conseguiam manter a oferta da pré-escola. Nas escolas públicas a oferta só ocorria caso houvesse espaço disponível. Algumas associações de moradores conduziam o atendimento às crianças, filhos de trabalhadores que não tinham lugar para deixá-los. Este atendimento acontecia por voluntários, mães que não trabalhavam fora, pessoas da comunidade que se dispunham a atender as crianças em momentos esporádicos. (PAGNONCELLI, 2015, p. 80).

As creches destinadas ao atendimento à população pobre buscavam desenvolver seus trabalhos a partir da criação de hábitos de higiene, de cuidados sanitários, da alimentação etc., além de orientar as famílias sobre os devidos cuidados com as crianças. Essa preocupação se justificava pelo de essa cidade concentrar os maiores índices de mortalidade infantil da região, com um coeficiente de 80.96 para cada 1000 nascidos vivos (PAGNONCELLI, 2015).

O acelerado desenvolvimento populacional, que se iniciou na década de 1950, com 400 moradores, e chegou a 163.459 habitantes, na década de 1980, foi resultado da concentração de terras e do crescimento da agroindústria. Esse processo favoreceu a proliferação de doenças como o sarampo, a coqueluche, a hepatite e outras, além de dificultar ainda mais o atendimento da infância devido à grande procura por esse serviço.

De acordo com Pagnoncelli (2015), nas décadas de 1970 e 1980, o atendimento da infância em Cascavel (PR) aconteceu predominantemente de maneira informal, excluindo as crianças menores de três anos. No entanto, havia uma necessidade cada vez mais latente, visto que progressivamente as mulheres foram sendo inseridas no mercado de trabalho.

O atendimento das crianças com seis anos na pré-escola se caracterizou por acontecer de “[...] maneira lenta e gradual, algumas escolas municipais e colégios estaduais instalavam salas de pré-escola na medida em que houvesse espaço disponível [...]” (PAGNONCELLI, 2015, p.106). Considerando o grande número de analfabetos, as turmas da escolarização tinham preferência. Assim, mesmo em escolas que ofereciam turmas de pré-escola, no ano seguinte, poderiam perdê-las a partir da demanda das outras turmas (PAGNONCELLI, 2015).

A pesquisadora ressalta que,

Analisando os documentos no NRE - Núcleo Regional de Ensino, verificamos que nas décadas de 1960 a 1970 as primeiras séries do ensino primário, apresentavam número elevado de alunos matriculados, em média mais de sessenta por turma. No geral, existiam três ou quatro turmas de primeiras séries por instituição, desta forma a oferta da pré-escola não era prioridade. (PAGNONCELLI, 2015, p. 80).

Nesse período, tanto a União quanto os estados e municípios não tinham uma vinculação orçamentaria específica, políticas e mesmo parâmetros pedagógicos para as creches. O Estado, desse modo, buscou implementar esse atendimento, com ações de baixo custo e investindo o mínimo possível, desencadeando em práticas sem objetivos estabelecidos e muito precárias.

Considerando que o Estado se eximiu de seus deveres com sua população, nas décadas de 1970 e 1980, surgiram entidades filantrópicas e assistenciais com o intuito de “amenizar” os problemas. Nesse período, em Cascavel (PR), por meio de leis, foram inauguradas mais de 20 entidades “[...] com caráter essencialmente filantrópico, educativo e assistencial [...]”, as quais “[...] apresentavam cunho controlador e disciplinador com vistas ao ajuste social.” (PAGNONCELLI, 2015, p. 84).

Pagnoncelli (2015) pontua o papel das associações de moradores, que foram se consolidando na luta por direitos sociais como saúde, moradia e educação. Tais núcleos pressionavam o poder público para que garantisse melhores condições de vida à população. Assim,

[...] estas associações representavam as reivindicações da população, que no geral clamavam por direitos básicos como saúde, moradia e educação. No âmbito do atendimento a infância, estas associações foram organizadas com pessoas da comunidade, com limitações de toda ordem. Para realizarem projetos solicitavam auxílio dos órgãos públicos e privados e da própria comunidade que buscava melhores condições de atendimento aos filhos. As lideranças comunitárias tiveram papel preponderante na fundação das creches em Cascavel, pois fomentaram a necessidade de novas políticas públicas. (PAGNONCELLI, 2015, p. 87).

Impulsionada pela organização da população, em 1979, foi inaugurada a primeira creche no bairro São Cristóvão, “[...] estabelecida para atender crianças de

zero a seis anos, com ações de atendimento de cuidados com higiene e alimentação e saúde e funcionava de forma precária [...]” (PAGNONCELLI, 2015, p. 92), visto que a sua administração ficou sob a responsabilidade da associação de moradores.

Com a inauguração da primeira creche, as outras associações de moradores tiveram o caminho aberto para também reivindicarem instituições em seus bairros. Devido a isso, em 1988, mais de 15 creches em bairros periféricos, e entre 1991 e 1998 mais sete, as quais também ficaram sob a responsabilidade das associações (PAGNONCELLI, 2015).

O final da década de 1980 e toda a de 1990 foram frutíferos no que diz respeito à consolidação dos direitos sociais, pelo menos na letra da lei. Foi estabelecido o direito ao atendimento na Educação Infantil a crianças de zero a seis anos, como disposto na CF (BRASIL, 1988), no ECA (BRASIL, 1990), na LDBEN (BRASIL, 1996). Além de confirmar esse direito, isso representou um importante avanço pedagógico ao definir essa como sendo a primeira fase da Educação Básica.

Apesar de dessas conquistas, antes de 2007, com a promulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação, a etapa da Educação Infantil não teve orçamento específico, haja vista que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) teve como principal objetivo promover a universalização, a manutenção e a melhoria do Ensino Fundamental, o que muito dificultou a ampliação do atendimento da Educação Infantil.

No final da década de 1980, ocorreu a municipalização das creches que já existiam na cidade. Em 1991, por meio da Lei nº 2.195, foi criado o cargo de monitor, sendo que para exercer a função era exigido apenas que a pessoa fosse alfabetizada (CASCAVEL, 1991).

Já sob a administração pública, em 1994, foi implantada a Secretaria Municipal de Ação Social, com vistas ao atendimento à “[...] família, velhice, maternidade, adolescência e infância [...]”, no âmbito da assistência, e coube a essa secretaria a “[...] responsabilidade integral de administrar as 20 creches já existente, com um total de 1.300 crianças atendidas [...] Este cenário retratava e afirmava a política de assistencialismo aos pequenos.” (PAGNONCELLI, 2015, p. 99).

Foi no período em que a Secretaria Municipal de Ação Social esteve sob a responsabilidade das creches que o município de Cascavel (PR) realizou o primeiro

concurso público para contratação de profissionais para as creches, como relata Pagnoncelli (2015):

No período em que a Secretaria Municipal de Ação Social assumiu o comando das creches, ocorreu a realização de concurso público para a contratação de funcionários, sem exigência de formação na área educacional, e estes eram orientados por assistentes sociais e funcionários da saúde, reafirmando que a preocupação era cuidar, vacinar e alimentar as poucas crianças que tinham acesso ao atendimento. (PAGNONCELLI, 2015, p. 102)

Pautada na LDBEN (BRASIL, 1996), a Secretaria Municipal de Educação, no fim de 1999, assumiu as 25 creches da cidade (PAGNONCELLI, 2015).

Em 2004, a Lei nº 3.800 instituiu o cargo de monitor educacional, profissional que atuaria nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Diferente do cargo anterior, para exercer essa função, exigiu-se, a partir de então, uma formação mínima em nível de Ensino Médio (CASCAVEL, 2004). No plano municipal de cargos e vencimentos, esse cargo foi alocado no Grupo Técnico e Administrativo (GTA).

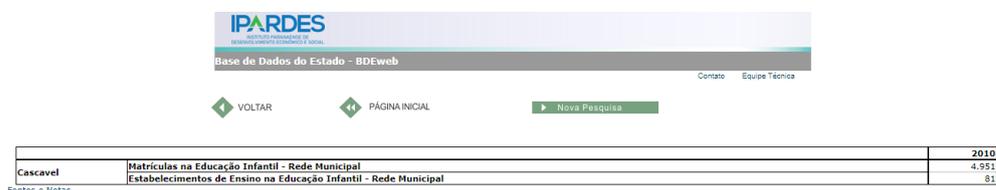
Foi também em 2004 que os profissionais da educação desse município passaram a realizar encontros em grupos de estudos orientados pela equipe da SEMED com o objetivo de construir uma proposta curricular municipal. Nesses momentos, com diferentes grupos de trabalho, promoveram-se debates acerca da realidade municipal de educação, a fim de se elaborar uma concepção de homem, de sociedade e de educação que subsidiasse o currículo, além de um método que orientasse o trabalho e o desenvolvimento dos pressupostos teóricos, sendo escolhido o Materialismo Histórico-Dialético.

A proposta curricular de Cascavel (PR) foi publicada em 2008 em III volumes, I Educação Infantil, II Ensino fundamental - Anos Iniciais e III EJA - Educação de Jovens e Adultos. Nesse documento, ficou pontuado que o “[...] objetivo da educação pública é transmitir conteúdos científicos, formar um indivíduo atuante e com consciência crítica e que a escola deve ser pública, universal, laica e gratuita.” (CASCAVEL, 2008, p. 5).

Para compreendermos um pouco mais sobre a realidade da Educação Infantil em Cascavel (PR), buscamos dados estatísticos no site do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), no ano de 2010, logo após a publicação do currículo e antecedendo à criação do cargo de agente de apoio, objeto

desta pesquisa. Como visualizamos na Figura 1, Cascavel (PR) contava com 81 instituições que atendiam às crianças da Educação Infantil, com 4.951 matrículas:

Figura 1 - Matrículas na Educação Infantil de Cascavel - PR (2010)



		2010
Cascavel	Matrículas na Educação Infantil - Rede Municipal	4.951
	Estabelecimentos de Ensino na Educação Infantil - Rede Municipal	81

Fonte: IPARDES (2022).

Foi somente em 2012, após 16 anos que a LDBEN determinou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que o cargo de Professor de Educação Infantil passou a fazer parte do quadro de funcionários de Cascavel (PR). A Lei nº 6.008/2012 alterou a nomenclatura do “[...] cargo de Monitor Educacional, passando a denominar-se Professor de Educação Infantil [...]” (CASCAVEL, 2012, n.p.). Para atuar nessa função, passou a ser necessário:

Ensino Médio completo, na modalidade Normal – Magistério; ou Ensino Superior em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – com habilitação para a Educação Infantil ou para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental; ou Ensino Superior em Curso de Licenciatura Plena em Normal Superior; ou Programa de Capacitação em Serviço para a Docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, com Licenciatura Plena e habilitação nas Séries Iniciais, conforme legislação específica. (CASCAVEL, 2012, n.p.).

A implantação da função de professor de Educação Infantil nesse município significou um grande avanço para a efetivação dessa etapa da Educação Básica, a qual assegura o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio dos componentes curriculares de Arte, de Ciências, de Educação Física, de Geografia, de História, de Língua Portuguesa e de Matemática, como determina o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2020). Essa foi uma conquista importante àqueles que, historicamente, foram excluídos desse tipo de atendimento no Brasil e na cidade de Cascavel (PR), como destacado anteriormente. O novo cargo também veio efetivar o Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação Infantil, a partir da compreensão de que,

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, é na escola, por meio do processo educativo, que as objetivações humanas são transmitidas pelo professor, em forma de conteúdo ao aluno. A escola tem, desse modo, a função social de transmitir e socializar o conhecimento em suas formas mais elaboradas, haja vista que é o espaço no qual os sujeitos apropriam-se dos elementos constituintes da cultura humana por meio de uma ação denominada trabalho educativo. Ou seja, pelo ato educativo, o aluno apropria-se das objetivações humanas em sua forma sintética. (CASCAVEL, 2020, p. 21).

Em 2012, observamos um avanço considerável no número de instituições que atendiam aos alunos da Educação Infantil e, conseqüentemente, no montante de matrículas, em relação a 2010. Segundo dados do IPARDES, nesse ano, 91 instituições municipais atendiam aos alunos da Educação Infantil, com 6.580 matrículas, ou seja, um acréscimo de 1.629, como mostra a Figura 2:

Figura 2 - Matrículas na Educação Infantil de Cascavel - PR (2012)



		2012
Cascavel	Matrículas na Educação Infantil - Rede Municipal	6.580
	Estabelecimentos de Ensino na Educação Infantil - Rede Municipal	91

Fontes e Notas

Fonte: IPARDES (2022).

O crescimento da Educação Infantil em Cascavel (PR) tornou-se contínuo ao passar dos anos. Em 2020, 113 instituições atendiam aos alunos dessa etapa educativa, somando-se 10.656 matrículas:

Figura 3 - Matrículas na Educação Infantil de Cascavel - PR (2020)



		2020
Cascavel	Matrículas na Educação Infantil - Rede Municipal	10.656
	Estabelecimentos de Ensino na Educação Infantil - Rede Municipal	113

Fontes e Notas

Fonte: IPARDES (2022).

Com base nos números levantados, percebemos que, desde 2012, ano que aconteceu o primeiro teste seletivo para contratação de agentes de apoio, até 2020, quando iniciamos esta pesquisa, o atendimento na Educação infantil municipal teve um salto de 4.076 matrículas e de 22 estabelecimentos de ensino. Se compararmos

esses dados com o ano de 2010, o número de crianças mais que dobrou em uma década, saltando de 4.951 para 10.656.

Nesta subseção, ressaltamos que, no início do desenvolvimento do município de Cascavel (PR), o atendimento aos filhos dos trabalhadores foi negado. Todavia, esses sujeitos mobilizaram-se juntamente com associações de moradores para requisitarem esse direito público, mesmo que de maneira assistencial e compensatória. Embora a Educação Infantil tenha sido designada como a primeira etapa da Educação Básica, ainda constatamos resquícios de um assistencialismo, com a presença de profissionais sem a formação adequada para atendimento nesta etapa educativa.

O município em análise está buscando meios de aumentar o número crianças atendidas na Educação Infantil, assim como consolidar o caráter pedagógico dessa etapa com um currículo próprio (primeira versão publicada em 2008) e com a efetivação do cargo de professor de Educação Infantil (o que foi feito em 2012). Entretanto, em 2013, em um movimento contraditório, criou-se a função de agente de apoio na Estrutura de Cargos (Lei Municipal nº 6.171, de 27 de dezembro de 2012), sendo exigida a formação mínima em nível médio, para atuar especialmente nos CMEIs, como auxiliar do professor regente, retrocedendo a 2004, como demonstramos, quando a prefeitura instituiu o cargo de monitor educacional, que pedia a mesma formação.

2.1.3 Especificidade da docência com crianças pequenas

Para que possamos compreender a docência na Educação Infantil, precisamos fazer isso sem deixar de lado a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil, visto que a realidade é resultado do movimento contraditório da história. Nesse sentido, embora a CF de 1988 tenha garantido o atendimento às crianças de zero a cinco anos e, posteriormente, outras leis reafirmaram o caráter pedagógico desse atendimento, “[...] os anunciados avanços da legislação não necessariamente sustentam ou se representam em ações educativas e humanizadoras.” (CHAVES, 2014, p. 83).

Nessa perspectiva, consolidar o atendimento pedagógico nas instituições da Educação Infantil, que a legislação garante como o direito das crianças de zero a cinco anos, superando o assistencialismo, requer uma formação ideal dos

professores (formação inicial e continuada). Paschoal, Oliveira e Oliveira (2020) ponderam que a dupla trajetória histórica do trabalho na Educação Infantil levou ao desenvolvimento de diferentes identidades profissionais com distintos papéis no mesmo campo profissional. Nas creches, historicamente, esse atendimento teve um caráter assistencial, preocupando-se com a higiene e a alimentação. Assim, a ideia era a de que, para esse tipo de atividade, não seria necessária uma formação específica. Esse entendimento gerou um “desprestígio” desse profissional (PASCHOAL; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020).

As autoras supracitadas também relacionam a desvalorização desse profissional ao fato de que, no decorrer da história dessa profissão, o trabalho era realizado, quase que de forma exclusiva, por mulheres. Assim, por esse atendimento estar relacionado ao universo doméstico, reforçava-se a ideia que esse profissional não necessitaria de formação (PASCHOAL; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020). Essa concepção ainda está presente nas instituições de Educação Infantil, configurando uma descaracterização desse profissional, como argumenta Arce (2001):

[...] a todo momento, tem-se reforçado a imagem do profissional para a educação infantil por intermédio da mulher "naturalmente educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança. (ARCE, 2001, p. 182).

Para Rocha e Batista (2017), esse discurso de um ideal de mulher/mãe/educadora bondosa, paciente e carinhosa é uma construção que deveria servir como “[...] exemplo para educadoras que assumirão a educação das crianças filhas de famílias operárias.” (ROCHA; BASTISTA, 2017, p. 5). Consequentemente, essa “[...] associação ambígua entre o doméstico e o científico [...]” (PASCHOAL; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 163) leva a uma desvalorização salarial, ao passo que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa da Educação Básica estão relacionadas ao cuidado e às práticas conduzidas nas próprias famílias.

De acordo com Pinheiro (2017), a Educação Infantil tem como principal característica a particularidade do atendimento aos bebês e às crianças pequenas.

A autora chama a atenção para a vulnerabilidade e para a dependência dessas crianças das famílias e/ou responsáveis pela manutenção de sua sobrevivência. Os bebês não nascem com conhecimento inato/instintivo, mas se apropriam dos conhecimentos humanos a partir de estímulos e das experiências dos outros, isto é, por meio da interação social com outros indivíduos mais experientes e com o ambiente.

Schimitt (2015, p.162-163) destaca que

[...] a ação docente constitui-se na relação com as crianças, ao mesmo tempo em que as relações nesse espaço, tanto as que se referem às das professoras com as crianças, como as que são vividas pelas crianças entre si e com o espaço, são objeto de interesse e intervenção da ação docente, visto que as condições para essas relações são fomentadas pelas profissionais, e pelo fato destas fazerem parte do processo de constituição da criança em suas diversas dimensões. Outro motivo no interesse dessas relações é que as especificidades das formas relacionais das crianças pequenas (especialmente dos bebês) com os outros e com o seu entorno também afetam a composição da ação docente nessa faixa etária. Isto dá ênfase à necessidade de dar visibilidade à ação e às manifestações dos bebês no construto da ação das professoras, ainda que se admita ser muito recente a preocupação de reconhecer a ação social das crianças e de tomá-las como fonte de informação. (SCHIMITT, 2015, p.162-163).

A preocupação com essas especificidades, próprias da faixa etária da Educação Infantil, aparece nos textos de Vigotski (2021). O autor faz reflexões sobre o caráter do atendimento pedagógico nessas instituições:

O que são os programas para os jardins de infância, em que se diferenciam dos programas da escola, que lugar ocupam no trabalho pedagógico do jardim de infância, que tipo de atividade da criança e com a criança eles abrangem e desenvolvem? Essa questão, por sua vez, liga-se a outra: do ponto de vista das peculiaridades da criança, qual é o caráter do trabalho de formação e educação para crianças dessa idade? Toda idade se caracteriza pela relação diferente que há entre o caráter do trabalho de educação e de formação, por um lado, e o desenvolvimento mental da criança, por outro. Para responder brevemente à questão das especificidades desse trabalho, na idade pré-escolar, vou defini-la de forma comparativa. (VIGOTSKI, 2021, p. 270).

Para o autor russo, sabe-se “[...] que o ensino deve ser conciliado com certas etapas etárias pelas quais passa a criança em seu desenvolvimento mental [...] , nesse sentido “[...] o desenvolvimento mental e o curso do ensino estão intimamente

ligados entre si e devem ser conciliados.” (VIGOTSKI, 2021, p. 176). O pensador ainda exemplifica: “[...] para que comece assimilar a fala com 1 ano e meio ou até mesmo antes. Para que comece essa assimilação é necessário que amadureçam algumas condições, certas funções.” (VIGOTSKI, 2021, p. 176).

Moreira *et al.* (2020) explicam que a Educação Infantil, ao ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como princípio a socialização dos conhecimentos humanos, levando em consideração a especificidade das crianças de zero a cinco anos, “[...] deve promover a indissociabilidade do educar e do cuidar [...]”, tornando-se “[...] cada vez mais necessário esclarecer a concepção de cuidado presente nessa etapa educacional [...]” (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 9). Para tanto, é preciso superar a visão do cuidado como sendo apenas assistencial, pois são esses elementos do cotidiano da criança que fortalecem uma educação humanizadora. As autoras exemplificam com a alimentação:

No dia a dia da instituição de Educação Infantil, o bebê é alimentado. Nos seus primeiros meses de vida, esse ato ocorre via mamadeira que lhe é entregue pelo professor; progressivamente, a colher passa a ser o objeto que conduz o alimento à sua boca. No entanto, se nessas ações o professor sempre alimentar a criança, ele não permitirá que o bebê desenvolva a autonomia em relação ao ato de comer, por isso, a importância de oferecer à criança, por exemplo, colher ou alimentos que ela possa pegar com as próprias mãos e realizar as suas tentativas. Significa que, nessas ações, o professor realiza uma mediação entre a criança e o objeto de sua aprendizagem – a colher, nesse caso. (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 9-10).

Segundo as pesquisadoras, a prática docente na Educação Infantil se efetiva nas relações de cuidado que os bebês e crianças pequenas necessitam. “É justamente essa dependência, para, inclusive sobreviver, que permite o engendramento de um processo educativo por excelência.” (MOREIRA *et al.*, 2020, p.10). Esse processo de cuidado desenvolvido por ações educativas permite, “[...] progressivamente, que o bebê estabeleça noções de cuidar de si mesmo”, “a sua identidade e a sua autonomia” além de promover “a formação das capacidades psíquicas da criança.” (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 10).

Pasqualini e Martins (2008) ressaltam que o binômio cuidar-educar “[...] aparece na literatura como algo que marcaria a identidade desse segmento educacional, concepção essa que se mostra presente na própria documentação

oficial concernente ao segmento.” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 72). Esse conceito emergiu na década de 1990, período que as creches e pré-escolas se integram ao sistema de ensino. Para as autoras, o conceito de cuidar-educar tem “[...] representando uma tentativa de superação da histórica dicotomia entre assistência e escola, de modo que toda e qualquer instituição de educação infantil, creche ou pré-escola, teria como função precípua cuidar de e educar.” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 75).

Chaves (2017) pontua “[...] que há um elemento que pode impedir a análise, a compreensão e a superação de uma rotina inapropriada para o máximo desenvolvimento das crianças.” (CHAVES, 2017, p. 84). Para a pesquisadora, esse elemento seria a formação desse profissional que pode ou não efetivar práticas humanizadoras nas instituições de Educação infantil.

Essa relação entre efetivação do desenvolvimento de práticas humanizadoras e a formação do professor de educação infantil também é feita por Moreira *et al.* (2020). Segundo as autoras, o professor precisa compreender que as ações educativas dessa etapa da educação compreendem o cuidado, reconhecendo que a alimentação, a troca de fraldas, os banhos etc. não são menos importantes que as demais. Assim,

[...] é necessária sólida formação, que, entre outros conteúdos, contemple a concepção de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, de didática, de teoria pedagógica, de políticas educacionais, etc. Esse conhecimento permite ao professor uma autonomia intelectual perante sua função de educar e de cuidar ao mesmo tempo que promove vínculos afetivos fundamentais para garantir a segurança emocional no bebê. (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 11).

Moreira *et al.* (2020) ainda chamam a atenção para discursos que ressaltam as atividades que estão relacionadas ao cuidado como inferiores, justificando-se a criação de cargos para a contratação de profissionais sem qualificação, “[...] gerando uma divisão de tarefas e uma hierarquia no trabalho com as crianças no interior das instituições educativas.” (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 11). As autoras ainda ponderam que

A figura de profissionais e de cargos criados sem a devida formação é a consagração da velha dicotomia, já tão denunciada e repudiada,

da separação entre o cuidar e o educar. Isso significa uma hierarquização do trabalho docente: o professor é aquele que “ensina”; o cuidador e os outros são aqueles que alimentam e que limpam. Nessa dicotomia, em que a criança é a mesma, as ações dos profissionais não favorecem o seu desenvolvimento e inviabilizam uma prática educativa que, de fato, promova a aprendizagem e a emancipação infantis. (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 11-12).

Lembramos que este trabalho se desenvolve a partir da investigação do cargo de agente de apoio (auxiliar de creche), criado no município de Cascavel (PR) em 2012, exigindo-se como formação mínima o nível médio. Para Moreira *et al.* (2020), esses novos cargos “[...] desconSIDERAM a complexidade do trabalho desenvolvido com as crianças na Educação Infantil e dão a impressão de que qualquer pessoa que tenha apenas o ensino médio pode cuidar e educar nessas instituições.” (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 7).

Ao passo que o cuidar se articula com a dimensão pedagógica, o caráter assistencial se afasta da Educação Infantil. A superação desse estigma histórico se concretizará apenas quando o professor da infância tiver uma formação nos mesmos moldes dos outros níveis de ensino. Essa discussão da qualidade do atendimento na Educação Infantil está intrinsecamente ligada ao debate das modalidades da formação desse profissional, seja a formação inicial ou continuada (PASCHOAL; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020).

Paschoal, Oliveira e Oliveira (2020) consideram que, desde a década de 1990, houve uma expansão dos cursos de formação de professores no Brasil, a partir de uma diversificação e flexibilização da oferta dessa formação. Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) chegou a todas as regiões do país.

Evangelista, Seki e Souza (2019) também discutem a questão da formação do professor da Educação Básica a partir da modalidade EaD. Para os autores, com o movimento de abertura econômica brasileira ao neoliberalismo ocorrido na década de 1990, o qual passou a orientar reformas na área educacional, a EAD aparece como modalidade barata, tornando-se uma política de Estado para expansão da educação superior, “[...] num projeto privado de formação docente [...]” (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2019, p. 155), haja vista que, desde 1980, houve uma transferência do investimento na Educação Superior para a Educação Básica.

Paschoal, Oliveira e Oliveira (2020) argumentam que, com relação à formação dos professores que atuam nas escolas da Educação Infantil, “[...] os currículos

dos cursos são ocupados por muitas disciplinas de formação geral do Pedagogo, negligenciando a formação das especificidades.” (PASCHOAL; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 164). A desvalorização dessa etapa da Educação Básica fez com que os currículos dos cursos de formação de professores negligenciassem as especificidades das práticas voltadas para a educação das crianças de zero a cinco anos, valorizando o Ensino Fundamental como parâmetro para sua organização (PASCHOAL; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020).

Segundo Pasqualini e Martins (2008), os profissionais e as instituições de Educação Infantil devem respeitar as especificidades das crianças dessa etapa, recusando o modelo da escola de Ensino Fundamental como referência para essas instituições. Na ótica de Vigotski (2021 p.283), “[...] a criança na idade pré-escolar, dadas suas especificidades [...]”, ao mesmo tempo, por sua natureza, por seus interesses, pelo nível de seu pensamento, “[...] pode assimilar o programa apenas na medida em que seja seu próprio programa.” (VIGOTSKI, 2021, p. 283). O autor complementa que “[...] o programa para idade pré-escolar deve, em sua essência, diferir do escolar [...]”, sendo “[...] o pior perigo que ameaça as escolas para os pequenos é transformá-las em pequenas escolas.” (VIGOTSKI, 2021, p. 284).

Ao final dessa subseção, podemos compreender que a Educação Infantil, ao ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, passou a ter como princípio a socialização dos conhecimentos humanos, respeitando a especificidade das crianças de zero a cinco anos. Em outras palavras, esse trabalho deve ser desenvolvido a partir da indissociabilidade do educar e do cuidar (MOREIRA *et al.*, 2020). Torna-se cada vez mais necessário superar a visão do cuidado como sendo apenas assistencial, pois são esses elementos do cotidiano da criança que favorecem uma educação humanizadora. Nessa perspectiva, a formação dos professores de Educação Infantil pode ou não efetivar práticas humanizadoras nas instituições de ensino (CHAVES, 2017).

Na contramão desse processo, os documentos do BM orientam para o atendimento assistencial, para a valorização do cuidar em relação ao educar, a partir da contratação de profissionais sem formação adequada, como discorreremos na próxima seção.

2.2 ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A criação de um sistema de organizações multilaterais de natureza intergovernamental, como a Unesco, especializada em educação, ciência e cultura, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM, no campo financeiro e do desenvolvimento, com o objetivo de “cooperar” economicamente em um determinado espaço geográfico e a OCDE, deu um forte impulso à internacionalização das questões educacionais mundiais (TEODORO, 2002).

A partir da intervenção dessas organizações, a formulação das políticas educativas, principalmente nos países periféricos, tornou-se dependente, cada vez mais, da legitimação e da “assistência técnica” das organizações multilaterais, acarretando a difusão da teoria do capital humano. Nessa perspectiva, a educação passou a fazer parte do núcleo duro do investimento dessas organizações, configurando-se um instrumento obrigatório da autorrealização individual, do progresso social e da prosperidade econômica. Estabeleceu-se uma agenda fixa que determina prioridades e formas de como equacionar os problemas educacionais. Além disso, a generalização dessas políticas “[...] tem produzido um conhecimento muito limitado, servindo antes, sobretudo, para as autoridades nacionais legitimarem as suas políticas.” (TEODORO, 2002, p. 63).

Para uma compreensão mais profunda das orientações do BM para a política educacional brasileira, em especial para Educação Infantil, analisamos os seguintes documentos do BM: Relatório nº 22841-BR - Desenvolvimento na Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas (2001a); Relatório nº 22116-BR - O Relatório de Progresso da Estratégia de Assistência ao País para a República Federativa do Brasil (2001b); Relatório Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos - Sumário Executivo (2010); Relatório nº 63731- BR - Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil Exercícios Fiscais 2012 a 2015 (2011); Relatório nº 106569 - Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade – Brasil – Diagnóstico Sistemático de País (2016); Relatório Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – volume I (2017); Relatório Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude - síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas

(2018a); e Relatório Propostas para realinhar as políticas de educação - Superando a crise de aprendizagem com equidade (2018b).

Ao lermos os documentos do BM, deparamo-nos com os termos “reduzir a pobreza”, “incentivar o crescimento”, os quais nos dão a impressão ingênua de uma instituição realmente preocupada com o desenvolvimento econômico e social dos países pobres. Todavia, com uma observação mais atenta, compreendemos a sua real intenção, que é aumentar os lucros das grandes empresas e corporações nacionais e internacionais. A miséria de bilhões de seres humanos é apenas um detalhe do movimento metabólico de acumulação do capital, haja vista que, nessa ótica, atribui-se aos próprios sujeitos, pelo viés do discurso meritocrático, de que estão nessa condição por não saber fazer escolhas certas (DEITOS, 2019). Leher (1998) argumenta que,

Em um sentido lato, o Banco Mundial tem a atribuição de um grande intelectual orgânico dos interesses representados pelo G-7, atuando como um “organizador” das políticas dos países em desenvolvimento. Hoje não resta dúvida de que o debate a propósito da governabilidade e das reformas estruturais está sob a direção ideológica desta instituição. Por meio de seus projetos e programas, ela exerce mais influência sobre a educação do que a Unesco, sobre a saúde do que a OMS, sobre as condições dos trabalhadores do que a OIT, sobre a agricultura do que a FAO, etc., (George & Sabelli, 1994:160). De fato, o Banco representa uma estrutura material da ideologia da globalização com a função mediadora de organizar e difundir a “concepção de mundo” que os “Senhores do Mundo” querem consolidar e reproduzir, neste contexto de crise estrutural. (LEHER, 1998, p. 9).

Leher (1998) explica que a criação dessa instituição⁹ marca a mudança do eixo econômico e político mundial para os EUA. No final da Segunda Guerra, os EUA saíram fortalecidos militar e economicamente, criando os elementos necessários para impor a direção política mundial. Assim, para manter a sua supremacia, seria necessário fortalecer os países aliados que foram atingidos pela guerra. Surge,

⁹ O Grupo Banco mundial foi criado em 1944 pelos acordos de Bretton Woods. Com sede em Washington, capital dos EUA, entrou em operação em 1946. Atualmente, é composto por 189 países membros. É uma parceria global entre as cinco grandes instituições que o compõem sob a prerrogativa de trabalhar para reduzir a pobreza e gerar prosperidade compartilhada nos países em desenvolvimento, a saber: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI) e Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI).

desse modo, a proposta de criação de um Banco voltado para a Reconstrução da Europa e do Japão. O autor pontua que

[...] até a metade da década de 1950, o Banco Mundial esteve orientado para a Reconstrução da Europa e para a consolidação da hegemonia dos Estados Unidos: de 1946 a 1953, setenta e sete por cento de tais empréstimos foram destinados à compra de bens e serviços norte-americanos. (LEHER, 1998, p. 104).

Segundo Leher (1998), como o Plano Marshall (1948-1953) ficaria responsável pela reconstrução da União europeia, o BM passaria a orientar os empréstimos e a assistência técnica aos países em desenvolvimento. Essa estratégia significou emprestar dinheiro mesmo aos países em débito. O Banco utilizou uma nova metodologia para realizar esses empréstimos, instituindo o conceito de “condicionalidade econômica”, que consistia na realização de reformas orientados pelo BM nas áreas nas quais o dinheiro seria aplicado. Caso os países não seguissem suas orientações, ou fossem “esquerdistas”, seus pedidos seriam recusados.

Pereira (2009) pondera que

A rigor, desde cedo o Banco reconheceu que o ambiente de políticas de um país influenciava a produtividade de investimentos específicos e a solvência dos prestatários. Por isso, ele sempre estimulou certas políticas econômicas em detrimento de outras. Na lista das políticas indesejáveis estava, invariavelmente, a atitude hostil ou discriminadora contra o capital estrangeiro. Na visão do Banco, a sua assistência técnica e a exigência, em troca de empréstimos, de determinadas medidas em matéria de política econômica ajudariam melhorar a qualidade do ambiente doméstico para o desenvolvimento capitalista, em particular para o capital estrangeiro. (PEREIRA, 2009, p. 76).

A partir dessa compreensão, Pereira (2009) explicita que o Relatório Anual do BIRD (1948-1949) afirmou que a pobreza e as desigualdades geram instabilidades econômicas e sociais nos países subdesenvolvidos e que poderiam levar a regimes políticos que não atendessem aos interesses dos EUA. Nesse sentido, o “desenvolvimento” dessas áreas é encarado como estratégia de amortecimento e de estabilidade entre as contradições das classes sociais, a modernização econômica como forma de contenção do comunismo e a extensão das relações capitalistas. De acordo com o Relatório do BIRD, o crescimento econômico e o pleno emprego nos

países capitalistas desenvolvidos dependiam da expansão do comércio internacional e do aumento da produção nos países periféricos e nas Colônias.

Nessa perspectiva, o Relatório do Bird (1948-1949) enunciou que o “Ponto IV” era seu interesse vital, o qual estabelecia quatro pontos fundamentais para serem superados e, com isso, impulsionar o desenvolvimento dos países periféricos:

a) o baixo nível educacional e de saúde pública da massa da população; b) o baixo nível de qualificação e competência profissional dos quadros da administração pública; c) em algumas situações, a extrema desigualdade na distribuição da riqueza, ancorada na manutenção de estruturas agrárias “ineficientes e opressivas” (ibid:9); d) a limitação de capital doméstico para investimento, resultante dos baixos níveis de poupança e de políticas econômicas e setoriais inadequadas. (PEREIRA, 2009, p. 83).

O Ponto IV, visando à estabilidade do desenvolvimento capitalista e à disseminação da ideologia do desenvolvimento nos países periféricos, nas décadas de 1960 e 1970, principalmente a partir da gestão de McNamara (1968-1981)¹⁰, o BIRD passou a fazer empréstimos para financiar as áreas sociais, a educação, a saúde, o saneamento básico e o abastecimento de água dos países em desenvolvimento (PEREIRA, 2009).

Para Leher (1998),

A ideologia do desenvolvimento tem como determinante a pujança econômica dos EUA, sobretudo como ideologia política, expressando relações sociais que ultrapassam as fronteiras nacionais. Esta ideologia condensa relações de domínio da potência hegemônica sobre frações aliadas nos países industrializados avançados e, principalmente, sobre os agora denominados “países em desenvolvimento”. (LEHER, 1998, p. 50).

O autor conceitua a ideologia do desenvolvimento de uma maneira muito clara:

A ideologia do desenvolvimento é considerada aqui como uma ideologia dominante, produzida com o objetivo histórico de “manejar” as tensões sociais decorrentes da pobreza que, conforme

¹⁰ Robert S. McNamara foi Secretário de Defesa dos Presidentes Kennedy e Johnson entre 1961 e 1968, sendo um dos principais formuladores da política externa e, como tal, um dos mentores da intervenção dos EUA no Vietnã. Em 1968, assumiu a presidência do Banco Mundial, promovendo mudanças na sua orientação política. A preocupação com a pobreza absoluta sintetizou a nova orientação do Banco, perseguida por McNamara com um fervor quase que religioso (LEHER, 1998).

salientavam os teóricos do Departamento de Estado, é a “mãe do comunismo”, pois o subdesenvolvimento sem algum desenvolvimento gera instabilidade. Esta ideologia foi extremamente vigorosa pois continha um poderoso esquema explicativo do crescimento econômico, ainda que à imagem e à semelhança do verificado na potência hegemônica. A promessa de desenvolvimento a todos aqueles que compartilhassem do “mundo livre” funcionou como um meio de garantir a ordem social. (LEHER, 1998, p. 51).

Nesse movimento, o BM, que tem parceria com o Brasil desde o ano de 1949, concedeu empréstimos para a educação de forma intensiva a partir da gestão de McNamara. Segundo Leher (1998), McNamara “[...] não tinha a mentalidade de um banqueiro, mas a de um estrategista internacional que pretendia conseguir com a “persuasão” o que não conseguira com a guerra.” (LEHER, 1998, p. 51). McNamara anunciou que, além da agropecuária, os projetos da área social como a educação, o saneamento básico, o acesso à água potável e a saúde primária passariam a ter mais importância nas políticas de financiamento, indicando que, sobretudo, a América Latina, o Caribe e a África seriam os novos alvos das políticas do Banco. Nesse novo enfoque, de acordo com Pereira (2009),

[...] era preciso modernizar os países da periferia, estimulando o crescimento econômico, a realização de reformas sociais e a constituição de regimes liberal-democráticos, a fim de impedir a gravitação soviética e evitar a emergência de regimes políticos que, mesmo não alinhados à URSS, pudessem de algum modo descambar para uma posição hostil aos EUA. (PEREIRA, 2009, p. 94).

Alba (2019 p.20) também explica que “[...] o Banco não tinha como objetivo ir a fundo nos problemas estruturais da reprodução das desigualdades e nem tão pouco questioná-los [...]” (ALBA, 2019, p. 20). O combate à pobreza era apenas uma estratégia do Banco, pois seu real objetivo era manter os países periféricos sob suas orientações, evitando, com isso, que tais nações enfrentassem tensões sociais decorrentes da pobreza que causassem instabilidades econômica e política e se colocassem contra os interesses dos EUA.

O capital, em seu movimento contraditório de dominação, enfrentou crises cíclicas, precisando desenvolver novas estratégias para manter sua dominação. O BM, nesse sentido, foi um dos maiores influenciadores para consolidação dessa nova roupagem do capital, o neoliberalismo. Na década de 1970 o capitalismo passou por uma crise estrutural, gestada desde a década de 1950, quando a taxa

de lucro seguiu uma trajetória de baixa, ocasionando “[...] recessões repetidas e profundas; inflação estrutural; déficit orçamentário e do comércio exterior, e desestabilização do sistema monetário internacional.” (LEHER, 1998, p. 79). Tal situação desafiadora foi caracterizada pela dificuldade das empresas em vender as suas mercadorias e em atingir objetivos esperados pelos operadores financeiros dos EUA. A política keynesiana dos acordos de Bretton Woods foi incapaz de superar a crise, propiciando a ocupação do centro do campo ideológico pelos favoráveis à regulação da economia pelo mercado. O neoliberalismo “[...] instaurou uma nova concepção de mundo num período muito curto de tempo (a partir da década de 1970), em quase todo o globo, em todas as esferas da vida.” (LEHER, 1998, p. 74). O autor complementa:

A ideologia neoliberal aparece assim completada e sustentada por uma outra dimensão da ideologia, a globalização, que se pretende “científica” e “empírica” e, ironicamente, isenta de ideologia. A ideologia da globalização transforma o dado empírico na manifestação de uma realidade que não é passível de transformação. Esta ideologia idealiza a economia e a política, configurando uma situação frente a qual parece não haver outra atitude que a aceitação total de sua lógica inexorável, sobretudo a extensão das regras do mercado a todos os planos da sociedade, até os limites do universo. (LEHER, 1998, p. 81).

Na década de 1980, período de ofensiva neoliberal, especificamente no contexto da crise da dívida 1982 dos países da América Latina, os organismos internacionais foram acionados para “salvar” aos países em desenvolvimento, fortalecendo o BM, que teve um papel de liderança na elaboração do Consenso de Washington. Nesse momento, os países pobres assimilaram mais claramente o discurso neoliberal, “[...] se a meta anterior era superar a pobreza, a atual é de aliviá-la.” (LEHER, 1998, p.73). A defesa era de que as políticas deveriam ser mínimas, não generalizadoras e nem universalizadas, reduzindo-as ao atendimento das necessidades mais básicas (LEHER, 1998). Assim sendo,

A partir da crise da dívida de 1982, os países latino-americanos foram se submetendo ao ajuste estrutural neoliberal. Os EUA abandonaram a doutrina de desenvolvimento para todos em favor da doutrina segundo a qual os países pobres deveriam concentrar seus esforços em “economizar tanto quanto possível, como meio de honrar o serviço de suas dívidas e preservar seu crédito. A solvência,

e não o desenvolvimento, tornou-se a palavra-chave". (LEHER, 1998, p. 73).

Nessa perspectiva, a partir de meados da década de 1980, a Educação passou a compor o "núcleo sólido" das políticas do Banco, tendo importância decisiva para o crescimento econômico e para o alívio da pobreza dos países em desenvolvimento (não se falou mais em superação da pobreza, apenas em sua atenuação, naturalizando a exclusão social). Desse modo, a "[...] incorporação da Educação ao discurso dominante expressa uma mudança na estratégia de atuação dos organismos internacionais nos países em desenvolvimento." (LEHER, 1998, p. 84).

Para o pesquisador supracitado,

As formulações do Banco Mundial não admitem dúvidas: a globalização é um fato "quer se goste ou não". E os países que não querem ficar excluídos do fluxo hegemônico do tempo terão que promover as reformas estruturais de corte neoliberal requeridas pelo mundo "globalizado". Entre estas reformas, a educacional assume relevância decisiva, pois é compreendida pelo Banco como o principal meio capaz de deslocar os países em desenvolvimento para a sociedade globalizada e, por isso, compõe o "núcleo sólido" da formulação recente do Banco. (LEHER, 1998, p. 81).

Nos documentos do BM, a Educação não foi mais associada aos ideais de igualdade e de cidadania, mas regulada, em última instância, pelas necessidades do mercado. Ela tornou-se um fator de crescimento do capital e de alívio da pobreza, um instrumento para facilitar a transição do socialismo para a economia de mercado e, principalmente, para disseminar a ideologia da globalização. A Educação não mais era considerada um bem social, e sim um serviço. Leher (1998) pondera que

A prioridade conferida à Educação, a primeira vista algo inusitado e surpreendente, adquire sentido se investigada no âmbito do ajuste estrutural e mais amplamente, no escopo da ideologia da globalização. A reforma dita estrutural do sistema educacional constitui um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, cabendo à Educação o precioso papel de prover esta ideologia, tão redutora de direitos sociais e do trabalho, de brechas para o futuro das pessoas, das regiões e dos países. (LEHER, 1998, p. 85).

A partir dessa perspectiva, a Teoria do Capital Humano teve grande influência nas décadas de 1960 e 1970 nas políticas educacionais dos países latino-

americanos. O Banco tratou a educação como única alternativa dos pobres para que se amenizasse a pobreza e se promovesse a ascensão econômica, além de criar mão de obra qualificada para aumentar a produtividade do capital. A partir da década de 1990, com a consolidação neoliberal, a Teoria do Capital Humano, orientada pelo BM, alterou sua filosofia, preparando os trabalhadores para o trabalho e para o não trabalho, devido ao crescente número de desempregados em todo o mundo. Essa ideologia culpabiliza os próprios indivíduos por seu “fracasso”, sendo o desemprego uma consequência estrutural do capital (ALBA, 2019).

O Relatório do BM nº 22841-BR, publicado em setembro de 2001, com o título *Brasil Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas*, foi elaborado a fim de discorrer sobre o impacto da pré-escola no desenvolvimento da primeira infância, a qual “[...] pode ser uma forte arma contra a pobreza ao construir o capital humano, um dos melhores investimentos que um país pode fazer em seu desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 6). No documento, ainda observamos que

O desenvolvimento da primeira infância abrange intervenções em saúde, nutrição e educação nos primeiros anos de vida de uma criança (do nascimento até a escola primária). Intervenções importantes feitas no início da vida são vistas como pequenos investimentos que trarão altos retornos em termos de bem-estar físico, mental e econômico durante a vida da criança e do adulto. Portanto, programas de DPI são tipicamente benéficos na redução das taxas de mortalidade infantil, aumentando as matrículas escolares, reduzindo os índices de repetência e evasão e aumentando a capacidade de ganhos futuros no mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 7).

O relatório ressalta que a CF brasileira de 1988 determinou a Educação Infantil com um direito da criança, sendo o Estado e da família responsáveis por garanti-la, o que foi reforçado pela LDBEN (BRASIL, 1996). Fujimoto-Gómez (1999) explica que

A Constituição traz em seu Artigo 208, IV, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”. O direito das crianças à educação foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e redefinido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, de 1996. (FUJIMOTO-GÓMEZ, 1999 *apud* BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 31).

A partir de 1997, 51% das crianças na faixa entre quatro e seis anos frequentaram programas formais de pré-escola, e apenas 8% das crianças na faixa etária de zero a três anos estavam inseridas nas creches (BANCO MUNDIAL, 2001a). Isso revela que o acesso não era homogêneo no Brasil. Ademais, 50% das matrículas se concentram nas regiões Nordeste, sendo as restantes distribuídas entre o Sudeste, o Centro-Oeste, o Sul e o Norte.

Conforme o Relatório do BM (2001a), a educação vista como investimento no capital humano gera maior produtividade da pessoa que recebe essa formação, o que será refletido em maior eficiência no mercado de trabalho. A frequência na pré-escola permite o cuidado nutricional, sanitário e psicossocial, “[...] também libera outros familiares, geralmente meninas, para retornar à escola e concluir seus estudos ou para trabalhar.” (BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 8). Na ótica do Banco, “[...] descobriu-se que um ano adicional de pré-escola aumenta em média meio ano na escolaridade total da criança.” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 10). Outro benefício estaria na relação de uma redução de três a cinco pontos percentuais no número de repetência para cada ano de pré-escola. Com relação aos ganhos futuros, haveria um efeito indireto sobre a capacidade de gerar a renda, em torno de 11% para uma frequência de dois anos de pré-escola.

É importante ressaltar que o Relatório *Brasil Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas* não orienta em nenhum momento a universalização do atendimento na Educação Infantil. O número de matrículas para crianças entre zero e seis anos pertencentes aos 10% mais ricos da população é “[...] mais que o dobro da taxa para crianças da mesma faixa etária, mas que fazem parte do grupo dos 40% mais pobres da população.” (BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 25). Nessa direção, o BM recomendou a cobrança de taxas para crianças de famílias ricas que pudessem pagar. Especialmente no Sudeste, a região mais rica do país, “[...] a pré-escola poderia ser subsidiada ou gratuita para famílias pobres que atualmente não têm acesso a estes serviços.” (BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 16).

Outras disparidades são mencionadas no documento:

Os serviços de pré-escola no Brasil servem de maneira desigual a crianças mais velhas e mais ricas, que vivem em áreas urbanas e têm pais com melhor nível de escolaridade. Para que o Brasil tenha uma maior equidade, é preciso um direcionamento maior no sentido de disponibilizar os serviços de educação na primeira infância para crianças que não se encaixem nestas categorias favorecidas. Isto irá

significar coletar informação mais detalhada sobre os grupos mais pobres. São necessários dados mais detalhados de nível municipal para identificar grupos alvo. Deve-se concentrar recursos e esforços no sentido de melhorar o acesso deste grupo a creches e pré-escolas. [...] deve-se fazer um esforço especial para atingir as crianças das áreas rurais, para fazer novos programas e disponibilizá-los para crianças mais novas, e para aumentar a conscientização entre os pais com menor nível de escolaridade, especialmente mães, sobre a importância do desenvolvimento na primeira infância. (BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 28-29).

No Relatório, afirma-se que PNE brasileiro para 1998-2008 tinha metas ambiciosas ao estabelecer a universalização do atendimento dos alunos da pré-escola. Como alternativa para aumentar o percentual de atendimento de crianças com idade para frequentar a Educação Infantil, programas informais - de ONGs, de instituições de cunho filantrópico, de organizações de base religiosa - poderiam substituir as creches e as pré-escolas tradicionais. “De formato flexível e de administração mais barata que o jardim de infância formal, os programas informais podem trazer múltiplos benefícios.” (BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 31).

Tais programas informais, como “[...] programas de creches em casa, jardins de infância comunitários dirigidos por mães ou lições pelo rádio [...]” (BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 32) são

[...] geralmente gerenciados por para-profissionais treinados, com assistência das mães participantes. Muitos programas fornecem principalmente serviços de cuidados de até 40 horas por criança por semana. Em conclusão, ao trazer os serviços de DPI para casa, os programas informais dão a muitas crianças o acesso a serviços que trazem um benefício visível e aos quais elas não teriam acesso de outra forma. (BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 32).

O BM ressalta programas como o Programa de Alimentação de Pré-Escolar (PROAPE), iniciativa informal apoiada pelo Banco Mundial, com grande abrangência, e financiada pelo Ministério da Educação, em 1983. Por meio do PROAPE, 876.000 crianças foram atendidas em 27 estados, contudo, “[...] a maioria de seus funcionários não possuía treinamento certificado [...]” e “[...] três profissionais treinados (que recebiam 70% de um salário mínimo para trabalhar 3 horas por dia) para cada 100 crianças [...]” (BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 36). Esses trabalhadores contavam com a assistência de alguns pais da comunidade.

Entre as ONGs, o relatório cita a Pastoral da Criança, operada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Entre seus objetivos está treinar

líderes comunitários, a partir de jornais e programas de rádio, a fim de combater a mortalidade infantil e melhorar a qualidade de vida. As suas envolvem ensinar “[...] sobre higiene básica, nutrição e educação, dando uma ênfase particular à vigilância nutricional e ao desenvolvimento geral da criança.” (BANCO MUNDIAL, 2001a, p. 38).

Outro documento produzido pelo BM, intitulado *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos - Sumário executivo de 2010*, salienta que o acesso mais igualitário à educação contribuiu para a redução da pobreza e das desigualdades sociais, mas ainda há disparidades na aprendizagem escolar. Para essa instituição, “[...] gasto na educação não está produzindo os resultados esperados [...]”, assim, a meta do governo de investir 7% do PIB em educação foi considerada muito elevada, inclusive, o valor de 5,2% do PIB “[...] já estava acima da média de 4,8% do PIB dos países da OCDE.” (BANCO MUNDIAL, 2010 p. 4)¹¹. O Banco explicita que as habilidades e as competências da força de trabalho são o que “[...] realmente conta para o crescimento econômico e não quantos anos de escolaridade que completam [...]” (BANCO MUNDIAL, 2010 p. 2), sendo a educação, nessa perspectiva, um instrumento de formação para o mercado e para a redução da pobreza. Além disso, determinaram-se para o sistema de ensino os seguintes aspectos:

i) o desenvolvimento das habilidades da força de trabalho para gerar crescimento econômico sustentável; ii) a contribuição para a redução da pobreza e da desigualdade através do fornecimento de oportunidades educacionais para todos; e iii) a transformação de gastos educacionais em resultados educacionais – sobretudo em aprendizagem estudantil. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 2).

Com relação à Educação Infantil, o documento enfatiza que o investimento no desenvolvimento da primeira infância é a “[...] estratégia mais potente para reduzir a desigualdade social e equilibrar as condições da concorrência educacional.” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 7). Nessa direção, o Banco orientaria a “[...] expansão de serviços de desenvolvimento da primeira infância para famílias de baixa renda.” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 4).

¹¹ Cabe aqui uma crítica com relação a essa metodologia de comparar países de tamanhos, densidades populacionais e proporções diferentes no PIB.

O Relatório do BM nº 63731-BR, publicado em 2011 e intitulado *Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil exercícios fiscais 2012 a 2015*, reafirmou a necessidade de parceria do Brasil com o Banco Mundial para solução de “[...] problemas de desenvolvimento de segunda geração que exigem soluções inovadoras [...]” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2), sob a justificativa que esse organismo contribui no desenvolvimento de “[...] conhecimento e estratégias, usando uma combinação de empréstimos intensivos em conhecimento e de Atividades de Análise e Assessoria (AAA) [...]” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2), com objetivo de:

(i) aumentar a eficiência de investimentos públicos e privados; (ii) melhorar a qualidade e expandir a prestação de serviços públicos para famílias de baixa renda; (iii) promover o desenvolvimento econômico regional por meio de políticas melhoradas, investimentos em infraestrutura estratégica e apoio para o setor privado em áreas “de fronteira”; e (iv) melhorar ainda mais a gestão sustentável de recursos naturais e aumentar a resiliência climática e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento econômico local e ajudar a atender à crescente demanda mundial de alimentos. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2).

Esse Relatório citou um grande desenvolvimento econômico e social na década anterior, mas salientou que o Brasil ainda se encontrava entre os 10 países mais desiguais do mundo. Uma das orientações para superação desse quadro estaria na melhoria da “[...] quantidade e qualidade de capital humano são essenciais para aumentar a produtividade da mão de obra.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 10).

Os empréstimos para o sistema de educação básica, desse modo, seriam primordiais para aumentar a cobertura e “[...] elevar os padrões de aprendizado dos alunos, especialmente entre crianças pobres [...]” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 28). A educação da primeira infância se tornou uma das prioridades políticas de assessoria do BM, justificando que a frequência em creches e pré-escolas é fundamental “[...] para evitar o desenvolvimento de déficits cognitivos potencialmente crônicos.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 28).

O Relatório do BM nº 106569, publicado em 2016 com o título *Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade*, em seu capítulo 5 - *Serviços públicos, transferências e o futuro das políticas sociais progressivas* -, salienta que, no Brasil, os gastos públicos são elevados em comparação aos de países com a mesma renda média (BANCO MUNDIAL, 2016). Essa realidade indica, segundo essa instituição, que é preciso ter maior eficiência nos gastos públicos,

pois, embora o Estado tenha um grande gasto com as políticas sociais, a qualidade desses serviços permanece baixa e desigual entre as regiões do país, principalmente no caso da população mais pobre, exigindo “[...] um novo modelo de prestação de serviços, capaz de oferecer “mais por menos”, visando atender em “especial aos interesses dos mais pobres e vulneráveis” [...]” (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 168).

No tocante à Educação Infantil, o Relatório de 2016 explicitou que as disparidades no acesso são resultado da desigualdade de renda, haja vista que as famílias mais ricas podem pagar o atendimento particular. Entretanto, as matrículas “[...] entre as famílias do quintil mais pobre de distribuição de renda representam menos da metade das taxas observadas nas famílias mais ricas do Brasil.” (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 173). Como orientação para equalizar o atendimento na Educação Infantil, o BM apresenta “[...] formas alternativas de oferecer educação infantil no Brasil.” (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 178). Uma das alternativas foi o projeto Primeira Infância Melhor (PIM), no Rio Grande do Sul, o qual

[...] oferece duas modalidades de atenção: cuidado individual para mulheres grávidas e crianças desde seu nascimento até os 2 anos e 11 meses de idade; e cuidado em grupo para mulheres grávidas e crianças de 3 a 6 anos de idade. No caso dos cuidados individuais, um agente visita semanalmente as casas e realiza atividades de estímulo cognitivo bem como monitoramento da saúde e do desenvolvimento da criança. Quanto aos cuidados em grupo, os participantes reúnem-se em centros comunitários, salões de igrejas ou outros espaços comuns e compartilham brincadeiras e atividades de estímulo para as crianças ou preparam as grávidas para a maternidade. Os assuntos abordados incluem, dentre outros, o parto e a amamentação. (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 178).

Outra opção foi o Programa de Desenvolvimento Infantil (Padim), no Ceará, cujo objetivo é

[...] aprimorar o desenvolvimento cognitivo e motor de crianças com até 47 meses de idade. As áreas-alvo são os 36 municípios com maior incidência de pobreza nos quintis mais baixos de renda. Seu objetivo é possibilitar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, principalmente estimulando seus processos de aprendizado por meio da capacitação e da conscientização dos cuidadores, deixando-os mais atentos às necessidades para seu desenvolvimento e às habilidades literárias das crianças. O Padim combina visitas em casa com o acesso a uma sala de jogos itinerante – com brinquedos/materiais de baixo custo adaptados à cultura e às peculiaridades locais – e com reuniões comunitárias. Esses encontros são importantes tanto para a supervisão dos agentes

como para o constante treinamento dos cuidados parentais em diferentes ambientes, para as discussões focais em grupo e para a promoção da interação entre as crianças. (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 178).

Outro Relatório produzido pelo Banco Mundial, denominado *Propostas para realinhar as políticas de educação - Superando a crise de aprendizagem com equidade*, publicado em agosto de 2018, reforça que, mesmo o Brasil tendo ampliado o atendimento educacional, os resultados ainda eram limitados. Por exemplo, embora se tenha melhorado significativamente o “[...] exame de matemática do PISA, de 68% da média da OCDE para 79% entre 2002 e 2012, mas desde então caiu para 77% em 2015 (nível de 2009) [...]”, o que revela que “O Brasil poderia alcançar um desempenho nas escolas públicas 40% maior com os mesmos recursos que aloca atualmente.” (BANCO MUNDIAL, 2018, n.p.).

Visando a alcançar maior eficiência no desenvolvimento de resultados na educação, o referido Relatório aponta três eixos principais para reforma: “Ampliar a cobertura e aumentar a qualidade do Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI) [...]”, “[...] Melhorar a qualidade e responsabilização do professor [...]” e “[...] Aumentar a eficiência e equidade dos gastos públicos.” (BANCO MUNDIAL, 2018, n.p.).

Nesse documento, menciona-se a crise de aprendizagem com equidade, e um dos elementos da seria a falta de preparo dos alunos para entrarem na 1ª série do Ensino Fundamental. Desse modo, um o maior acesso na Educação Infantil (do zero aos três anos) poderia ajudar nessa preparação. Como alternativa para ampliação dessa etapa educativa, o Banco orientou o desenvolvimento de modelos “[...] alternativos para além das creches públicas [...]”, além do atendimento em creches comunitárias de baixo custo [...], da “[...] cooperação entre os governos municipais e as ONGs [...]” (BANCO MUNDIAL, 2018, n.p.), da ampliação do financiamento do FUNDEB para esses modelos alternativos e do alinhamento das formações com as competências da BNCC. Assim,

- Modelos alternativos de distribuição do DPI podem atingir áreas vulneráveis de baixa densidade e fornecer serviços de qualidade quando as creches não são eficientes. Eles incluem creches comunitárias para estimulação precoce, visitas domiciliares para capacitação dos pais e reuniões comunitárias.

- Permitir o financiamento do FUNDEB para modelos alternativos adequadamente regulamentados aceleraria a expansão do DPI. (BANCO MUNDIAL, 2018, n.p.).

No que diz respeito à baixa qualidade da formação do professor, o documento do BM (2018) ressalta que, em geral, privilegia-se a teoria e negligencia-se a prática, sem contar que a carreira do magistério é pouco atraente, os concursos para contratação de professores são baseados apenas na teoria, as promoções são automáticas e desvinculadas do desempenho e do mérito. O Relatório complementa:

Os professores são, em geral, mal formados e tem baixa motivação. Melhorar a seleção de professores na educação pública, implementar programas de formação contínua para educadores e vincular mérito ao desempenho de ensino ajudaria a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2018, n.p.).

Nessa perspectiva, o Relatório orientou que se alinhassem os programas de formação de professores com a BNCC, a fim de centrar-se em aspectos práticos e aplicáveis, “[...] estabelecer padrões de professores para orientar as decisões de contratação [...]”, aplicar testes de habilidades e competências de ensino para recompensar o bom desempenho e “[...] criar certificação alternativa para aqueles que não são formados como professores.” (BANCO MUNDIAL, 2018, n.p.).

Sobre a gestão dos recursos, o Relatório propôs o realinhamento das políticas de educação, com o intuito de explicar a ineficiência dos gastos com educação e o aumento dos gastos devido à vinculação constitucional de 25% das receitas tributárias a serem investidas em educação e à queda na proporção professor-aluno:

O aumento contínuo do gasto público combinado com a queda de matrículas na rede pública resultou em maiores gastos por aluno em todos níveis de ensino e menores proporções aluno-professor: isso resultou em ineficiências significativas. A obrigação constitucional de gastar 25% das receitas tributárias na educação força as prefeituras a aumentar os gastos com educação, embora já estejam enfrentando uma rápida redução no número de estudantes devido à transição demográfica. (BANCO MUNDIAL, 2018, n.p.).

Nessa relação, o BM (2018) recomendou: cobrar pelo Ensino Superior dos estudantes mais ricos; conceder empréstimos estudantis aos estudantes mais pobres; reduzir o número de contratação de professores para aumentar a proporção

professor-aluno; atrelar o FUNDEB “[...] a razões mínimas de professor-aluno [...]” (BANCO MUNDIAL, 2018, n.p.); acabar com a vinculação do valor mínimo gasto por aluno; e reformar o FUNDEB estabelecer os valores de investimento por alunos baseados na arrecadação de cada município, como visualizamos neste excerto do documento:

Diminuir a taxa de contratação de novos professores para permitir que a redução do número de profissionais por meio da aposentadoria aumente a proporção aluno/professor, especialmente nas redes o Sul e Sudeste.

Repensar as redes escolares e criar incentivo para aumentar a proporção aluno-professor, ligando o FUNDEB a razões mínimas de professor-aluno.

Retirar a restrição de gastos mínimos com educação estabelecidos pela constituição para contribuir com a redução da ineficiência. Essa regra se tornou redundante com a criação do FUNDEB que estabelece um gasto mínimo por aluno.

Reformar o FUNDEB para avançar na redução das desigualdades regionais e aumentar a eficiência nos gastos, apoiando os municípios pobres dos estados mais ricos e reduzindo o apoio aos municípios ricos dos estados pobres (BANCO MUNDIAL, 2018, n.p.).

Ao analisarmos os relatórios do BM, é possível perceber categorias comuns, tais como o capital humano. Essa instituição incentiva o investimento no capital humano como uma arma contra a pobreza, pois isso pode aumentar a produtividade da mão de obra e o rendimento no mercado de trabalho, sendo um importante investimento para o desenvolvimento do país. A partir dessa lógica do Banco, o atendimento das crianças de zero a seis anos seria considerado como um pequeno investimento que, ao logo do tempo, proporcionaria altos retornos econômicos e intervenções em saúde, nutrição e educação para essas crianças.

É importante destacarmos que os documentos do BM não discutem a questão da universalização desse atendimento, mas a sua orientação é de que as famílias mais ricas paguem pela Educação Infantil, ao passo que, para as crianças mais pobres, isso seria gratuito ou subsidiado. Com relação ao atendimento dos filhos da população mais pobre, os quatro documentos analisados recomendam a criação de modelos alternativos que substituam o acolhimento nas creches públicas.

Nesses documentos também se evidencia que a maior preocupação do BM reside em aumentar a eficiência nos gastos públicos. Para cumprir com esse objetivo, suas orientações perpassam pelo atendimento das crianças de zero a cinco

anos, o qual pode ser desenvolvido a partir de modelos alternativos em parcerias com o Estado, tais como ONGs, associações de moradores e instituições religiosas de cunho filantrópico. Segundo o BM, esse atendimento pode acontecer apenas com o acompanhamento das famílias, orientando sobre o cuidado com as crianças, além de uma possível certificação alternativa para profissionais não formados. A partir da reflexão dessas orientações, concluímos que esse atendimento não pode ser caracterizado como Educação Infantil, mas um assistencialismo sem preocupação com a transmissão do conhecimento científico, apenas com o cuidado.

Nos relatórios orientadores do BM, há uma ênfase a se ampliar o financiamento do FUNDEB para os modelos alternativos de atendimento à infância. Em outras palavras, os recursos públicos seriam gastos de maneira mais eficiente se desviados da Educação Infantil pública e canalizados para atendimentos assistenciais.

Ao lermos as orientações do BM para a educação, fica evidente que a sua preocupação é o alinhamento das economias nacionais à economia globalizada. Essa perspectiva visa apenas à eficiência na destinação dos recursos do Estado, processo que precariza as políticas sociais como um todo. As orientações do BM para Educação Infantil contribuem para o desmonte do que superamos e construímos ao longo da história dessa etapa educativa. Essas recomendações são formuladas a partir de uma perspectiva de economia de recursos públicos, desenvolvimento de capital humano, com qualificação mínima e barata, não levando em consideração a qualidade desse atendimento, como consequência, segregam, mais uma vez, os pobres que não podem pagar assim como fazem os mais abastados.

2.3 OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

A década de 1990 foi marcada por movimentos de reformas da educação, visto que as instituições ligadas ao Estado eram citadas como obstáculos para a reprodução do capital. Outro fator relacionado à centralidade da educação nas reformas diz respeito ao seu papel de difusora de ideologias e formadora de trabalhadores que dominam os códigos da modernidade, para que “[...] possam servir como soldados ao aparelho estatal na batalha pela disputa de

mercado na economia integrada internacional.” (SOUZA; KERBAUY, 2018, p. 672).

Nessa perspectiva, organismos multilaterais, a partir do discurso de que a educação levaria os países ao desenvolvimento superando a exclusão e a marginalidade, apresentam como solução a “educação para todos”. Em 1990, em Jomtien, Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. A Conferência foi organizada pelo BM, pela Unesco, pelo UNICEF e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A partir desse evento, aprovou-se a *Declaração Mundial de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Esse documento expressou que as ações para o setor educacional deveriam ser descentralizadas, os recursos não deveriam ser exclusivos do Estado, o qual deveria delegar a outras instâncias sociais o compromisso de provimento de recursos econômicos e humanos (BUENO, 2012).

Para Bueno (2012), “[...] evidencia-se neste documento a concepção mercadológica, utilitarista e ideológica, difundida pelo Banco Mundial [...]” (BUENO, 2012, p. 67), a qual compreende a Educação Básica como investimento no capital humano, para desenvolver as capacidades produtivas na força de trabalho para o mercado de trabalho. Para a pesquisadora,

Dito de outra forma, a Educação Básica possui como função desenvolver a capacidade produtiva do sujeito para atuar como força de trabalho. O fato de o Banco Mundial explicitar as proposições para o setor educacional de incentivo à produtividade e à competitividade, delega à instituição escolar a função de empreendedora já que cabe a esta a formação de sujeitos eficientes e cordatos à disposição da demanda do mercado (MONLEVADE: ABADIA, 2000, p. 82). (BUENO, 2012, p. 67).

Em 1996, o *Relatório Educação – Um Tesouro a Descobrir*, financiado e produzido pela Unesco, articulado às orientações do BM e reiteradas pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), buscou diagnosticar os problemas educacionais do mundo moderno que impediam o desenvolvimento mundial. O Relatório propôs uma educação ao longo da vida, destacando-se que a apropriação de conhecimento não acontece apenas em espaços formais, mas deve promover a igualdade, a flexibilidade e a adaptabilidade dos sujeitos para se

inserir no mercado. A educação é também compreendida como instrumento para o alívio da pobreza e para a superação da exclusão social (BUENO, 2012).

De acordo com Bueno (2012), o *Relatório Educação – Um Tesouro a Descobrir*

Anuncia a educação como caminho para o alívio da pobreza e a exclusão social, bem como para o desenvolvimento humano e para a paz mundial. Assim, o desenvolvimento económico, o alívio da pobreza e as novas tecnologias são condições a serem refletidas no processo educacional. O objetivo está na união dos habitantes desta "aldeia global", que ao coexistirem juntos, afastem as tensões que emanam da sociedade. Tensões estas que emergem no bojo das relações sociais entre o global e local: o universal e o singular, a tradição e a modernidade, entre as soluções a curto e longo prazo, entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. Para isso "[...] É necessário, pois optar com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal (MEC UNESCO, 2006, p.15), a fim de superar a tensão entre o espiritual e o material. Portanto, cabe à educação a [...] missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (MEC UNESCO, 1996, p. 16). (BUENO, 2012, p. 70).

Dando continuidade aos eventos mundiais que inseriram em suas pautas a problemática social como resultante de problemas educacionais, em 2000, na cidade de Dakar, Senegal, aconteceu o Fórum Mundial de Educação para Todos, cujo objetivo foi avaliar os avanços educacionais 10 anos após a Conferência em Jomtien. O evento proporcionou a elaboração do documento *Educação para Todos: o Compromisso de Dakar*. Souza e Kerbauy (2018) destacam que:

A Declaração de Dakar reafirma a Declaração Mundial de Educação para Todos, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos, que proclama o direito indiscriminatório de "toda criança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser". O documento considera que a educação, como um direito humano fundamental, é um aspecto propulsor para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade entre os países. Portanto, trata-se de um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI (UNESCO, 2000). (SOUZA; KERBAUY, 2018, p. 674).

O Fórum de Dakar demonstrou uma preocupação com a educação da primeira infância, sendo que enfatizado esse atendimento às crianças em condições de vulnerabilidade social, demonstrando o caráter compensatório. Os objetivos do documento evidenciam o “[...] caráter assistencial das estratégias focalizadas para o setor educacional, já que considera a prioridade para a ação para os pobres e não para universalização.” (BUENO, 2012, p. 78). A pesquisadora ainda pontua que “[...] o Estado visou assegurar a implementação das reformas da educação, por meio das políticas educacionais [...]” (BUENO, 2012, p. 64), problemática suscitada na próxima subseção.

2.3.1 A legislação nacional

A consolidação da educação como política pública é resultado de intenso e longo processo de embates, no qual diferentes movimentos sociais se destacaram, em especial, os grupos de mães trabalhadoras e militantes de movimentos sociais e pesquisadores da infância (CARVALHO; GUIZZO, 2018). De acordo com Carvalho e Guizzo (2018),

A Constituição Federal de 1988 é um marco legal importante, pelo fato de ter reconhecido a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e definido o atendimento à criança pequena como responsabilidade do Estado para com a Educação (CRAIDY, 2014; FLORES; ALBUQUERQUE, 2015). [...] Dessa maneira, a Constituição, ao instituir creches e pré-escolas sob a nomenclatura de Educação Infantil, como direito de todas as crianças desde o nascimento, ratificou os argumentos de política pública universal. (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 775).

A CF, em seu art. 205, dispõe que a educação é um direito de todos, sendo responsabilidade do Estado e da família. Isso efetiva o dever estatal e anuncia o caráter pedagógico nacional, ao explicitar que o objetivo da educação é o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, n.p.).

No art. 7, inciso XXV da CF, a partir da nova redação conferida pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, determina a “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas [...]” (BRASIL, 2006, n.p.). Essa foi a primeira vez em uma CF que o Estado

assume o compromisso com as crianças da Educação Infantil de oferecer um atendimento educacional especializado. A CF de 1988 reafirmou isso no art. 208: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]” (BRASIL, 1988, n.p.). Segundo Moreira e Lara (2012), “[...] ao garantir esse novo direito, que é a Educação Infantil, a CF de 1988 impõe ao Estado também um novo dever.” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 125).

Ao mesmo tempo em que o Estado assume essa responsabilidade, em um movimento contraditório ele o nega, como explicita o artigo a seguir:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (BRASIL, 1988, n.p.).

Para Moreira e Lara (2012), o termo “em regime de colaboração” indica que nenhuma esfera terá responsabilidade exclusiva por quaisquer deveres relativos à educação pública.

No art. 209 da CF de 1988, determina-se que “[...] o ensino é livre à iniciativa privada [...]”, tendo como critério o “[...] cumprimento das normas gerais da educação nacional [...]”, além de “[...] autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.” (BRASIL, 1988, n.p.). Moreira e Lara (2012) argumentam que esse artigo é um importante avanço, visto que, mesmo havendo uma expansão das instituições de Educação Infantil para iniciativa privada, para que essa se efetive, é necessária fiscalização que garanta que as crianças sejam atendidas em instituições com espaço adequado, com profissionais formados e que essas tenham a preocupação com o desenvolvimento social desses sujeitos de direito.

De acordo com Sandri (2016), a partir da década de 1990, houve uma descentralização do Governo Federal com relação à educação, pois a responsabilidade pelas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I foram passadas aos municípios e o Ensino Fundamental II e Ensino Médio aos estados. Esse processo possibilitou maior atuação de instituições educacionais ou

prestadoras de serviço educacionais privadas em parceria com o poder público, principalmente na etapa da Educação Infantil, que necessita de maior número de profissionais para atender à sua demanda, sendo esse atendimento, em geral, prestado em parceria com o Estado, que subsidia recursos ou profissionais.

Nos incisos I e VII do art. 206, dispõe-se sobre “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] VII – garantia de padrão de qualidade.” (BRASIL, 1988, n.p.). Moreira e Lara (2012) asseveram que o inciso I “[...] pode ser mais uma forma de pressionar o Estado a ampliar a oferta de vagas e as diversas esferas da Educação a supervisionar seus sistemas de ensino e corrigi-los quando estes dificultam o exercício desse direito.” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 127). No que diz respeito ao inciso VII, as autoras ressaltam que “[...] garantir padrão de qualidade é condição que jamais se pode perder de vista, visto que na história da Educação Infantil brasileira a marca de sua origem e de sua expansão sempre foi a precariedade.” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 127). Ressaltamos que esses avanços, na maioria das vezes, ficaram condicionados à letra da Lei, pois, segundo Carvalho e Guizzo (2018),

Embora, em termos práticos, o que foi proposto na Constituição não tenha se consolidado efetivamente até os dias atuais, essa legislação pode ser considerada exemplar, pois garantiu a igualdade de direitos entre o homem e a mulher, reconhecendo o papel conquistado pela mulher na vida pública e no mundo do trabalho (TELES, 2015). Assim, além de ser direito da criança, a Educação Infantil tornou-se um direito das famílias. Ou seja, a uma nova visão de infância passou a corresponder uma nova concepção de família e de papel do Estado. Corroborando tal perspectiva, é possível afirmar que a Educação Infantil se tornou fruto da democracia, bem como condição de sua consolidação (LEITE; NUNES, 2013). (CVARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 775).

Logo após a promulgação da CF de 1988, o ECA, em 1990, “[...] reconheceu as crianças como pessoas em condições específicas de desenvolvimento e contribuiu potentemente para a construção da visão de criança como cidadã.” (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 776), em consonância com o artigo 3º dessa lei:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o

desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, n.p.).

O direito ao desenvolvimento cognitivo é confirmado no art. 53 do Capítulo IV, intitulado *Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*, que estabelece a educação com a finalidade de promover pleno desenvolvimento dos estudantes para a cidadania e o trabalho, reafirmando o direito constitucional à educação:

Art. 53- A criança e o Adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantes; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)V – acesso à escola gratuita próxima de sua residência; Parágrafo Único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, n.p.).

No art. 54, inciso IV, o ECA trata de forma específica da Educação Infantil, ao determinar que é dever do Estado assegurar “[...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1990, n.p.). Mais uma vez, o direito à educação as crianças de zero a cinco anos é afirmado na legislação. Apesar disso, é importante nos lembrarmos que nem sempre os direitos garantidos em lei são efetivados, como ressaltam Moreira e Lara (2012):

O ECA enfatiza e garante amplamente a Educação Infantil para todas as crianças, pois em vários de seus artigos consta a ideia de garantia de prioridade ao atendimento a esses direitos; mas na prática isto ainda está muito longe de ser alcançado, pelo descaso do Estado em cumprir suas metas, deveres e obrigações decorrente de suas políticas neoliberais e de interesses de classes antagônicas, utilizando-se de mediadas sutis, como descentralizar e focalizar, culpabilizar o indivíduo para desviar as atenções e responsabilizar os outros por aquilo que ele mesmo deve oferecer. (MOREIRA; LARA, 2012, p. 133).

Uma importante contribuição para a Educação Infantil brasileira se deu com a promulgação da LDBEN, em 1996, que classificou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo um direito das crianças de zero a cinco anos. Além disso, explicitou-se o caráter pedagógico de seu atendimento:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, n.p.).

Didonet (2000) explica que a maior contribuição da LDBEN para com a Educação Infantil foi confirmá-la como primeira etapa da Educação Básica, pois, ao fazer isso, “[...] a nova lei não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional.” (DIDONET, 2000, p. 16). Essa nova visão está no artigo art. 22, que dispõe que a “[...] educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, n.p.). O autor supracitado complementa suas observações:

O conceito de educação básica vem sendo introduzido há anos na concepção dos sistemas educativos, com respaldo da UNESCO. O Brasil apenas se atualiza, adotando a idéia de que toda pessoa precisa ter uma base de educação mais ampla e extensa para integrar-se e participar criativa e produtivamente, como sujeito e cidadão, na sociedade moderna. Que essa educação começa no nascimento da criança é a novidade para os sistemas de ensino brasileiros, colocando-os em coerência com a posição tomada pelos participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia: *“A aprendizagem começa com o nascimento. Isso implica cuidados básicos e a educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais como for o caso.”* (DIDONET, 2000, p. 16-17, grifos do autor).

A afirmação de que a Educação Infantil tem como objetivo complementar a ação da família pode levar à compreensão de que esse ensino se dá na família e em instituições educativas próprias. Didonet (2000) entende que isso significa que “[...] a educação infantil tem que ser mais do que a educação recebida na família e na comunidade, tem que ir além em conteúdos, tanto na profundidade quanto na

abrangência.” (DIDONET, 2000, p. 17). Nessa perspectiva, para ir além da formação recebida na família, é necessário um profissional que tenha o domínio dos conhecimentos científicos das áreas do desenvolvimento infantil. Para tanto, a LDBEN requer uma formação mínima em Nível Médio no Magistério para os profissionais atuarem na educação, conforme consta no art. 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, n.p.).

Em 2017, a LDBEN foi alterada pela Lei nº 13.415, a qual permite que profissionais com notório saber sejam autorizados atuar na educação brasileira (BRASIL, 2017b). O art. 61 passou a vigorar com a seguinte redação:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996, n.p.).

Nesse sentido, indagamo-nos: Como fica toda a problemática relacionada aos conhecimentos necessários à contratação de profissionais para atuar na Educação Infantil? Ao longo da história dessa etapa educativa, a precariedade do atendimento às crianças foi uma de suas características mais marcantes. Essa alteração pode configurar em um movimento de retrocesso histórico e de negação ao direito à educação aos alunos de zero a cinco anos e a todos os estudantes do país.

No artigo 4º, inciso I, compreende-se a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” e reafirma-se o compromisso da oferta da gratuidade da Educação Infantil pelo Estado no inciso II: “[...] educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 1996, n.p.).

A LDBEN de 1996 também estabelece, no art. 30, padrões para o atendimento. A partir de sua promulgação, isso deveria ocorrer em estabelecimentos

próprios que observassem as especificidades das crianças dessa faixa etária. No artigo 31, fixou-se a carga horária e os dias letivos na Educação Infantil:

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 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, n.p.).

No artigo 89, estabeleceu-se que “[...] 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.” (BRASIL, 1996, n.p.).

O PNE sancionado em 2001 teve como objetivos: elevar os níveis de escolarização da população; melhorar a qualidade do ensino; reduzir as desigualdades, democratizando o acesso e a permanência; e democratizar a gestão do ensino, permitindo a participação dos profissionais da educação e comunidade escolar nos processos nos órgãos representativos (BRASIL, 2001).

O Plano ainda fixou cinco prioridades “[...] considerando que os recursos financeiros são limitados [...]” (BRASIL, 2001, n.p.). Na primeira prioridade, o PNE elegeu o compromisso com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos a todas as crianças entre 7 e 14 anos. A terceira prioridade trata da ampliação do atendimento na Educação Infantil, buscando a “[...] extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2001, n.p.).

No capítulo em que considerada especificamente a Educação Infantil, relata-se o crescimento do atendimento das crianças de zero a seis anos em instituições

educativas em todo mundo, como justificativa da necessidade das famílias cujos responsáveis trabalham terem uma instituição que possa educar seus filhos. Outro ponto está ligado às capacidades de aprendizado desenvolvidas logo após o nascimento. Segundo o PNE, “[...] descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano [...]”, nesse sentido, o atendimento educacional das crianças da Educação Infantil “[...] significa investir no desenvolvimento humano.” (BRASIL, 2001, n.p.). O documento complementa:

A educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV da Constituição Federal). A criança não está obrigada a freqüentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la. Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior. Por isso, no mundo inteiro, esse segmento da educação vem crescendo significativamente e vem sendo recomendado por organismos e conferências internacionais. (BRASIL, 2001, n.p.).

Nessa perspectiva, e como anunciado na citação a seguir, a Educação Infantil para o PNE esteve em convergência com as proposições do BM, ao “[...] anunciar esta como um investimento de retorno econômico, demonstra que a sua ampliação é vista como “salvadora”, convergindo com a Teoria do Capital Humano.” (BUENO, 2020, p. 91):

Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro. (BRASIL, 2001, n.p.).

De acordo com o PNE, a expansão do atendimento na Educação Infantil no Brasil se justifica pela necessidade social das condições das famílias que possuem renda insuficiente para promover condições adequadas ao desenvolvimento de seus filhos, “[...] isso, em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da educação infantil [...]”, ao mesmo tempo

que é preciso “[...] evitar uma educação pobre para crianças pobres.” (BRASIL, 2001, n.p.).

Contraditoriamente, o PNE de 2001 ressaltou a importância da intervenção na infância, buscando combater a pobreza por meio de programas de desenvolvimento infantil que “[...] englobem ações integradas de educação, saúde, nutrição e apoio familiar são vistos como um importante instrumento de desenvolvimento econômico e social.” (BRASIL, 2001, n.p.). Nesse entendimento, as ações do PNE estão em conformidade com a Declaração Mundial de Educação para Todos, como ressaltado neste trecho:

As instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado pelo mais importante documento internacional de educação deste século, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990). (BRASIL, 2001, n.p.).

O PNE de 2001 deixou claro que as metas para essa faixa etária “[...] estão relacionadas à demanda manifesta, e não à demanda potencial [...]”, visto que “[...] a educação infantil não é obrigatória [...]” (BRASIL, 2001, n.p.). Esse atendimento é um direito da “[...] criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos freqüentando uma instituição educacional.” (BRASIL, 2001, n.p.).

O PNE de 2001 estabeleceu 25 metas para Educação Infantil, as quais estão atreladas à ampliação da oferta, ao estabelecimento de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições, à elevação dos níveis de formação dos profissionais de Educação Infantil e à adequação das propostas curriculares municipais às DCNEIs. A maior parte das medidas elencadas no PNE de 2001 não foram cumpridas, o que o transformou mais em uma Carta de Intenções Educacionais.

Em 2014, por meio da Lei nº 13.005 foi aprovado o PNE 2014-2024. Esse Plano é uma “[...] referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos” (BRASIL, 2015, p. 11).

O PNE (2014-2024) resalta as desigualdades educacionais do Brasil, condição que se reflete na baixa escolaridade média da população e na qualidade do ensino:

Diante de tais condições, o objetivo central do Plano, que pode ser apreendido de suas diretrizes, consiste em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira. (BRASIL, 2015, p. 11).

Esse PNE estabeleceu diretrizes transversais que se referenciam com as 20 metas, buscando sintetizar consensos sobre os grandes desafios educacionais do país, as quais são categorizadas em cinco grandes grupos:

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais

I – Erradicação do analfabetismo.

II – Universalização do atendimento escolar.

III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.

Diretrizes para a promoção da qualidade educacional

IV – Melhoria da qualidade da educação.

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Metas: 6 e 7; 10; 13.

Diretrizes para a valorização dos (as) profissionais da educação

IX – Valorização dos (as) profissionais da educação.

Metas: 15 a 18

Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Metas: 8 e 19.

Diretrizes para o financiamento da educação

VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Meta: 20. (BRASIL, 2015, p. 12).

Das 20 metas do PNE (2014-2024), a primeira, em específico, trata da Educação Infantil, com o compromisso de

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2015, p. 21).

A partir da primeira meta, são traçadas 17 estratégias para que a Educação Infantil de fato tenha o alcance almejado. Elas

[...] englobam expansão na oferta de vagas, estruturação física de escolas e creches, políticas de colaboração interfederativas, levantamento da demanda por creche, redução das desigualdades econômicas e territoriais, políticas inclusivas, formação de profissionais para a EI, busca ativa, ações de inclusão e valorização da diversidade, entre outras. (BRASIL, 2015, p. 21-22).

Segundo Bueno (2020), o PNE (2014-2024) reitera os compromissos estabelecidos nas conferências de Jomtien e Dakar, “[...] demonstrando que combater as desigualdades sociais é uma preocupação do PNE 2014, já que o estudo evidenciado no documento indica que o acesso à educação é desigual em todas as áreas.” (BUENO, 2020, p. 98).

No âmbito legal, podemos dizer que o PNE (2001) e o PNE (2014-2024) proporcionaram à Educação Infantil avanços significativos, mas é possível perceber que suas ações estão alinhadas à contenção da pobreza, integrando a educação a outras áreas para garantir a alimentação e a saúde. Para tanto, focalizam o atendimento de crianças de baixa renda e fazem alusão à preparação para o mercado de trabalho, demonstrando um direcionamento às orientações do BM (BUENO, 2020).

2.3.2 Financiamento da Educação Infantil

Como já frisamos, a Lei nº 9.424 instituiu o FUNDEF, na forma prevista do art. 60 § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitória. Souza e Coelho (2018) asseveram que esse Fundo apresentou algumas deficiências, como seu prazo de validade de apenas 10 anos e o fato de ter excluído algumas etapas da Educação Básica, a exemplo da Educação Infantil e do Ensino Médio. Esse processo que privilegia o Ensino Fundamental é resultado da incorporação de orientações de organismos multilaterais como a Unesco, o Unicef, o BM e outros organismos e organizações intergovernamentais que, em 1990, em Jomtien, Tailândia, conduziram a conferência internacional que resultou na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Essa declaração orientou os países signatários do acordo, o que inclui

o Brasil, a privilegiar Educação Fundamental em detrimento às outras etapas da educação.

Segundo Rolim (2021), o FUNDEF sustentou a tese de que o problema central da educação pública está na má gestão de seus recursos e não na falta de investimentos do Estado com a educação. Nesse sentido, a solução seria a

[...] adoção de medidas de redistribuição dos recursos em âmbito estadual, as quais revolucionariam a educação, pois promoveriam em tempo: justiça social, equidade no gasto-aluno, descentralização, melhoria da qualidade da educação e valorização do magistério. (ROLIM, 2021, p. 70).

O FUNDEF foi implementado no contexto político econômico da reestruturação do estado pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que visava especialmente à contenção de gastos públicos e ao enxugamento do Estado, a partir da descentralização e da terceirização de suas funções. Esse fundo tinha caráter contábil, ocupando-se da distribuição e da destinação dos recursos da educação para estados e municípios. Faziam parte de seus recursos:

§ 1º O Fundo referido neste artigo será composto por 15% (quinze por cento) dos recursos:

I - da parcela do imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação - ICMS, devida ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, conforme dispõe o art. 155, inciso II, combinado com o art. 158, inciso IV, da Constituição Federal;

II - do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE e dos Municípios - FPM, previstos no art. 159, inciso I, alíneas *a* e *b*, da Constituição Federal, e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966, e

III - da parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI devida aos Estados e ao Distrito Federal, na forma do art. 159, inciso II, da Constituição Federal e da Lei Complementar nº 61, de 26 de dezembro de 1989. (BRASIL, 1996, n.p.).

Para Rolim (2021), o FUNDEF foi implantado sob o argumento de universalização, mas em seu art. 2º, determinou-se que “[...] os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público, e na valorização de seu Magistério.” (BRASIL, 1996, n.p.). No parágrafo 1º desse artigo, informou-se que os recursos destinados aos estados e municípios deveriam

estar atrelados ao número de alunos matriculados de 1º a 8º série, excluindo, assim, a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

O FUNDEF instituiu um valor mínimo por aluno, calculado com base no “[...] censo educacional realizado pelo Ministério da Educação e do Desporto, anualmente, e publicado no Diário Oficial da União [...]” (BRASIL, 1996, n.p.), cabendo à União garantir o cumprimento do investimento desse valor anualmente, como determina o art. 6º:

A União complementarará os recursos do Fundo a que se refere o art. 1º sempre que, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.
§ 1º O valor mínimo anual por aluno, ressalvado o disposto no § 4º, será fixado por ato do Presidente da República e nunca será inferior à razão entre a previsão da receita total para o Fundo e a matrícula total do ensino fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas, observado o disposto no art. 2º, § 1º, incisos I e II, (BRASIL, 1996, n.p.).

Com relação à distribuição dos recursos do FUNDEF, o art. 7º estabeleceu que “[...] Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no Ensino Fundamental público.” (BRASIL, 1996, n.p.). Nos cinco primeiros anos da promulgação da lei, “[...] será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos.” (BRASIL, 1996, n.p.).

Rolim (2021) argumenta que

Os estudos que avaliaram impactos do Fundef na educação de estados e municípios evidenciaram que a redistribuição de recursos assegurou: mudança na oferta do ensino fundamental que foi municipalizada; redução das desigualdades no gasto-aluno intraestadual, pois entre os estados continuavam sendo ampliadas; a redistribuição de recursos que beneficiou os municípios, possibilitando a expansão das matrículas no ensino fundamental, porém sem universalizá-las (VERHINE, 2003; SOUZA, 2003; GEMAQUE, 2004). E as condições de ensino e a valorização do magistério praticamente não foram alteradas. (ROLIM, 2021, p. 71).

Contraditoriamente, o FUNDEF não considerou as matrículas na Educação Infantil para a distribuição de recursos para os estados e municípios. Essa falta de recursos foi aliada à descentralização da educação, sendo que os municípios ficaram

responsáveis pela primeira etapa da Educação Básica. Tal problemática pode ter contribuído para a baixa expansão dessas matrículas, impedindo a universalização do atendimento na Educação Infantil (ROLIM, 2021).

No ano de 2007, como já citado, entrou em vigor o FUNDEB, que substituiu, reformulou e ampliou o FUNDEF. No art. 2º, a nova lei determinou que “[...] os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação [...]” (BRASIL, 2007, n.p.). O Ensino Médio e a Educação Infantil, que são etapas da Educação Básica, passam a ser contempladas pelo fundo.

O FUNDEB ampliou a porcentagem de vinculação dos recursos destinados à educação de 15% para 20% (advindos de impostos tais como ITCM, ICMS, IPVA, ITR, FPE, FPM e receitas da dívida ativa tributária). A união também passou a ter maior participação no percentual de recursos, arcando com 10% do valor arrecado pelos estados e municípios. O cálculo da destinação de recursos para cada aluno foi alterado, sendo então vinculado ao montante de recursos disponibilizados pela União.

No art. 10, o FUNDEB cita que, com relação à Educação Básica, a “[...] distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas[...]”, da educação infantil: “[...] I - creche em tempo integral; II - pré-escola em tempo integral; III - creche em tempo parcial; IV - pré-escola em tempo parcial [...]” (BRASIL, 2007, n.p.). O parágrafo 4º desse mesmo artigo determina que o “[...] direito à educação infantil será assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem 6 (seis) anos de idade.” (BRASIL, 2007, n.p.).

Segundo Souza e Coelho (2018), o FUNDEB tentou corrigir uma injustiça com a Educação Infantil, haja vista que, durante o período que vigorou o Fundef, essa ficou desamparada por parte da União e dos estados. No entanto, a inclusão da Educação Infantil no rateio dos fundos ainda foi insuficiente para a sua universalização, como indica Rolim (2021):

[...] o movimento das matrículas na educação infantil, por etapa, foi de crescimento até 2006, último ano do Fundef, mas de redução até 2011, retomando o crescimento em 2015 e 2019 em menores proporções. O crescimento no total das matrículas no período de 22 anos foi de 110,1%, ou seja, muito tênue na perspectiva do direito de todos à educação, visto que o déficit de atendimento ainda é muito

elevado na faixa de idade de 0 a 5 anos. Ao consideraras metas do Plano Nacional de Educação-2014-2024 (Lei 13.005/2014), em termos de atendimento da população de 0 a 3 anos de idade, até 2016, que deveria ser de 50%, em 2018, foi de 35% (Inep -Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento, 2020). (ROLIM, 2021, p. 77).

O Novo FUNDEB foi regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, e instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020. Ressaltamos como importante conquista do Novo Fundeb (2020) a referida Emenda Constitucional por meio da qual o fundo passou a ser uma política permanente de financiamento da Educação Básica pública.

Com relação à nova Lei, segundo o Manual de Orientação Novo Fundeb, “[...] a garantia da educação básica é de responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a participação suplementar da União, conforme prevê a Constituição Federal.” (BRASIL, 2021, p.10). Em outras palavras, a União tem o papel apenas de complementar a ação dos demais entes federados. O art. 5º da Lei nº 14.113 determina “[...] a complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos [...]” (BRASIL, 2020, n.p.).

Na visão de Camargo (2020), o processo de discussão e de elaboração das propostas para do Novo FUNDEB foi marcado por disputas entre setores mais progressistas e conservadores, em relação à complementação da União. O autor ressalta que,

No processo de debate e negociação nas casas legislativas e no embate teórico e político entre o campo progressista e o mais conservador, esse percentual variou entre 40%, 30% e 20%. Foram muitas as notas técnicas e cálculos feitos por diversas forças que embasavam as diferentes proposições. (CAMARGO, 2020, p. 99).

Ainda no tocante à complementação da União, após o cálculo de cada unidade da federação, “[...] o resultado das matrículas de cada rede dividido pelo total de matrículas da unidade federativa [...]”, se esse não corresponder ao valor estabelecido por aluno das etapas da Educação Básica, “[...] a União complementar os recursos dos Fundos sempre que, nos Estados e no Distrito Federal, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.” (BRASIL, 2021, p. 22).

É importante destacar o que a Lei nº 14.113 de 2020 determina sobre valor anual por aluno total (VAAT): “[...] a destinação obrigatória de 50% (cinquenta por

cento) dos recursos globais da complementação-VAAT à educação infantil, após a sua distribuição às redes de ensino.” (BRASIL, 2020 n.p.). O art. 28 complementa:

Art. 28. Realizada a distribuição da complementação-VAAT às redes de ensino, segundo o art. 13 desta Lei, será destinada à educação infantil, nos termos do Anexo desta Lei, proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos globais a que se refere o inciso II do caput do art. 5º desta Lei. (BRASIL, 2020, n.p.).

O art. 9º também explicita a prioridade da Educação Infantil:

Art. 9º Parágrafo único. As diferenças e as ponderações entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino, nos termos do art. 7º desta Lei, aplicáveis à distribuição de recursos da complementação-VAAT, deverão priorizar a educação infantil. (BRASIL, 2020, n.p.).

No que diz respeito à valorização dos profissionais, o percentual a ser destinado ao “[...] total de pagamentos devidos aos profissionais da educação básica em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores [...]” (BRASIL, 2020, n.p.) não deve ser menor de 70%, como determina o art. 26:

Art. 26. Excluídos os recursos de que trata o inciso III do caput do art. 5º desta Lei, proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício. (BRASIL, 2020, n.p.).

Ainda sobre a distribuição dos recursos, de acordo com Andrade, Silva e Lamarão (2021), o Novo Fundo, embora vete a transferência de recursos públicos para instituições privadas, aprofunda os critérios meritocráticos na sua distribuição, definindo que os 2,5% de complementação da União serão destinados às redes públicas de ensino que cumprirem as condições tais como: melhoria de gestão previstas em lei; evolução de indicadores a serem definidos de atendimento e aperfeiçoamento da aprendizagem; e redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica. Esses aspectos confirmam a concepção neoliberal de educação, característica da hegemonia do empresariado

sobre esse setor, o que também abre caminho para futuras transferências de recursos para a iniciativa privada.

Os autores observam que,

No artigo 14 dessa lei, primeiro inciso, definem-se as condicionalidades que deverão ser cumpridas pelas redes públicas, além da melhoria dos indicadores de aprendizagem. Dentre elas, estão “referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino”; “regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução” nos moldes do definido na Constituição Federal e na EC 53/2020 e a “redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica” (BRASIL, 2020b, Art. 14, § 1º - grifos nossos). Quanto ao cálculo dos indicadores de aprendizagem, estão postos: as taxas de aprovação em cada rede, as taxas de atendimento escolar (claramente posto como modo de captar a evasão) e “o nível e o avanço, com maior peso para o avanço, dos resultados médios dos estudantes de cada rede pública estadual e municipal nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, ponderados pela taxa de participação nesses exames e por medida de equidade de aprendizagem” (BRASIL, 2020b, Art. 14, § 2º). (ANDRADE; SILVA; LAMARÃO, 2021, p. 326).

O Novo FUNDEB reorganizou a distribuição dos fundos para Educação Básica a partir de uma política restrita à progressão dos indicadores de aprendizagem. Essa nova lei não visa, desse modo, à superação das desigualdades entre sistemas de ensino ou à melhoria das condições de ensino dos alunos pertencentes à classe trabalhadora, mas está pautada em uma divisão meritocrática na distribuição dos recursos financeiros e na assistência técnica da União aos estados e municípios de pequeno porte. Para esses, a única possibilidade de aumento de recursos está na melhoria dos índices educacionais oriundos das avaliações de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo “[...] proporcionada pelo regime de colaboração horizontal com ampla participação das chamadas “organizações sem fins lucrativos” [...]” (ANDRADE; SILVA; LAMARÃO, 2021, p. 332).

Nesse sentido, o Novo FUNDEB abre a possibilidade de precarização da Educação Básica pública a partir do desvio de recursos para instituições privadas. Além disso, não apresenta uma junção de forças política favoráveis à universalização da Educação Básica, mas caminha para um futuro de heterogeneidade,

aprofundamento da participação do empresariado e a intensificação da precarização do ensino ofertado para a classe trabalhadora (ANDRADE; SILVA; LAMARÃO, 2021).

2.3.3 Os documentos curriculares

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi divulgado e milhares de cópias foram distribuídas aos profissionais da Educação Infantil (CERISARA, 2002). O documento foi dividido em três volumes. No primeiro, encontra-se a “[...] reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional [...]” (BRASIL, 1998, n.p.). O segundo volume trata dos “[...] processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças [...]”, ao passo que o terceiro trabalha o “[...] âmbito de experiência Conhecimento de Mundo [...]” a partir das linguagens “[...] Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.” (BRASIL, 1998, n.p.).

No texto de apresentação, o RCNEI é descrito como “[...] um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.” (BRASIL, 1998, n.p.). Tal documento

[...] representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, n.p.).

Cerisara (2002) considera que o RCNEI não é um documento obrigatório ou mandatário, sendo que nenhuma instituição ou sistema de ensino necessita a ele se subordinar. Na realidade, os professores da Educação Infantil podem considerá-lo um material que pode contribuir para se refletir sobre o trabalho com as crianças de zero a cinco anos.

Outra legislação de extrema importância são as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil (DCNEIs), instituídas pela Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. As DCNEIs definem “[...] Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica [...]”, os quais “[...] orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.” (BRASIL, 1999, n.p.). Os fundamentos norteadores das DCNEIs são:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999, n.p.).

De caráter mandatário, as DCNEIs deveriam ser a base para a elaboração de possíveis propostas pedagógicas para as unidades escolares de todo país. O documento também indica orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino e instituições educativas quanto ao desenvolvimento e à avaliação de propostas curriculares para Educação Infantil, que devem levar em conta: a identidade pessoal de alunos; as práticas de educação e os cuidados; o reconhecimento das crianças como seres íntegros; as estratégias de avaliação; a existência de um educador com curso de Formação de Professores na direção das instituições de Educação Infantil; e a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes (BRASIL, 1999).

Ainda no que diz respeito à Educação Infantil, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível. Em seu art. 4º, a criança da Educação Infantil é reconhecida como sujeito de direitos e o centro do desenvolvimento de propostas pedagógicas:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1).

As novas DCNEIs explicitam que a Educação Infantil brasileira “[...] é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados [...]”, além de reafirmarem o “[...] dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.” (BRASIL, 2009, p. 1).

Nesse documento, a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil é tratada no 2º parágrafo do artigo 5º, determinando que deve ser feita no caso “[...] de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula [...]” (BRASIL, 2009, p. 1). Nesse sentido, as DCNEIs apresentam duas alternativas para os sistemas de ensino: 4 ou 5 anos. A obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil passou a ser de 4 anos a partir da promulgação da que alterou a LDBEN.

As DCNEIs determinam que as propostas curriculares para a Educação Infantil devem objetivar que as crianças tenham acesso “[...] a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]”, e os currículos, por sua vez, devem ser pautados no “[...] patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2009, p.1-2).

As DCNEIs serviram como base para elaboração da BNCC. Desde a publicação da LDBEN, já se previa no art. 26º que os currículos do Ensino Fundamental e Médio deveriam ter uma base nacional comum. Em 2013, por meio da Lei nº 12.796, esse artigo foi alterado e o currículo da Educação Infantil também passou a ter a necessidade de uma base comum nacional:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, n.p.).

A BNCC foi instituída pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, sendo um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver

ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2017a, p. 7, grifos no original). Nessa perspectiva, a BNCC, “[...] além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.” (BRASIL, 2017a, p. 5).

A proposta da Base tem como principal justificativa a superação de políticas educacionais e propostas curriculares fragmentadas, de modo que os sistemas de ensino garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes brasileiros. Essa também foi uma alternativa para o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados.

A BNCC estabeleceu 10 competências essenciais para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Na Base,

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017a, p. 8).

O foco no desenvolvimento de competências no ensino brasileiro é

[...] também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017a, p. 8).

As 10 competências gerais da BNCC, segundo Gonçalves (2020), “[...] estão diluídas na concepção socioemocional.” (GONÇALVES, 2020, p. 97)¹². Os conteúdos não são pensados como instrumentos para a socialização do conhecimento histórico, mas esse deve ser pensado para que, de alguma maneira, sejam úteis no cotidiano. Bueno (2020) ressalta que “[...] a proposta educacional regulamentada pela BNCC deve ser pautada no ensino de conteúdos que visem

¹² Esse conceito foi abordado mais adiante neste trabalho.

instrumentalizar os sujeitos para atender aos preceitos mercadológicos atuais.” (BUENO, 2020, p. 107).

As competências estabelecidas pela BNCC são estas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. Os marcos legais que embasam a BNCC A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu

Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017a, p. 9-10).

Essas 10 competências gerais devem ser desenvolvidas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio, proporcionando a igualdade educacional.

Gonçalves (2020) argumenta que a concepção de conhecimento exposto na Base “[...] é o saber prático em detrimento do teórico [...]”, que serve “[...]de cooptação subjetiva na formação de futuros empregados e desempregados.” (GONÇALVES, 2020, p. 97). Para Bueno (2020), as competências estabelecidas pela BNCC defendem o caráter pragmático pautados na concepção do *aprender a aprender*, visto que o *saber fazer* é o objetivo fundamental das competências. Conforme explica a Base,

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...]. (BRASIL, 2017a, p. 13).

Com relação à Educação Infantil, a BNCC reafirma que se trata da primeira etapa da Educação Básica, sendo complementar à educação familiar. “Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a

prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais.” (BRASIL, 2017a, p. 36).

As práticas pedagógicas na Educação Infantil, levando em conta a especificidade das crianças, devem seguir os eixos estruturantes “interações e brincadeiras”. As interações no brincar possibilitam às crianças a apropriação de conhecimentos por meio da troca com seus pares e com os adultos. Nessa perspectiva, a BNCC cita a apropriação das competências socioemocionais, pois, durante as “[...] interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.” (BRASIL, 2017a, p. 37).

A partir dos eixos estruturantes que orientam as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das 10 competências gerais da Educação Básica, a BNCC elaborou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, que são:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em

seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017a, p. 38, grifos no original).

Na Base, os direitos de aprendizagem Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se aparecem como fundamentais para que as crianças desenvolvam as condições de aprender e se desenvolver, a partir de um papel ativo. Com base nos eixos estruturantes interações e brincadeiras e nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.*

A partir dos campos de experiência, os objetivos de aprendizagem são definidos e separados em três grupos por faixa etária. A modalidade creche é dividida entre Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e modalidade da Pré-Escola em Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Na visão de Bueno (2020),

Desvela-se assim, uma transformação no que tange ao que se ensinou e ao que será ensinado às crianças da Educação Infantil. Esta transformação, podemos constatar como radical em detrimento a luta pela garantia de oferta de conhecimentos científicos, já que o documento anuncia que deve-se superar a transmissão de conhecimentos sistematizados e ter como foco as experiências cotidianas. Assim, o conteúdo do documento aprofunda-se em cada um dos campos de experiência sugeridos por eles, aprofundando-se nas discussões de forma a fundamentar tal proposta, já que para a BNCC, é a “experiência” que norteia e promove o conhecimento. (BUENO, 2020, p. 110).

Gonçalves (2020) pontua que a BNCC embasa a reforma educacional brasileira em um processo de ajuste estrutural, que “[...] reforça o processo de formação humana almejado na atual forma de sociabilidade do capital, ao mesmo tempo que corrobora no processo de ajuste estruturante do capital.” (GONÇALVES, 2020, p. 110). Essa reforma se justifica pelo mito de que os problemas econômicos são recorrentes da falta de preparo educacional da população.

A Base integra fortes concepções e aspirações do setor empresarial educacional nacional e internacional, como o BM e o FMI, incorporando conceitos neoliberais ao documento como de *accountability*, que representa a

responsabilização dos professores pelos resultados atingidos em programas de avaliação da educação. Exclui-se, com isso, o dever do Estado na formulação e na implementação de políticas, bem como as condições objetivas de existência dos seres sociais (COSTA, 2021).

Com relação ao trabalho docente, a reforma do Ensino Médio, a reforma trabalhista, a terceirização irrestrita e a reforma da Previdência “[...] têm expertise para auxiliar na potencialização da precarização das condições de trabalho dos docentes das redes públicas de educação.” (COSTA, 2021, p. 141). O autor continua:

Apontam-se os pontos mais perniciosos que as supracitadas reformas podem representar para o trabalho docente: possibilidade de contratação de profissionais com notório saber, possivelmente por meio de contratos temporários, reproduzindo mais uma vez a descaracterização do concurso público, bem como dos profissionais com licenciatura; possibilidade de contratação temporária, parcial ou intermitente; possibilidade de contratação terceirizada das atividades fim, ou seja, terceirizar professores e pessoal técnico-administrativo das escolas e; com o enxugamento promovido pelas mudanças na Previdência Social, a exemplo da perda de percentuais na aposentadoria, perda do aumento real dos salários dos aposentados e, principalmente, ampliação do tempo de serviço para aposentadoria integral, a permanência dos docentes em atividade será cada vez maior. (COSTA, 2021, p. 141).

Esse contexto de implementação das grandes reformas empresariais em nosso país, no âmbito educacional com a BNCC, a qual normatiza o reordenamento de todos os níveis educacionais e conseqüente do trabalho e a formação docente, e as demais reformas empresariais supracitadas, caminham para a ampliação da precarização e da flexibilização das condições de trabalho dos profissionais da Educação Básica, condições já precarizadas (COSTA, 2021).

No tocante à formação docente, a Base orienta “[...] formar trabalhadores flexíveis, resilientes, adaptáveis às mudanças e transformações sociais, econômicas, políticas e culturais – sobretudo nas adversidades.” (COSTA, 2021, p. 143). Entretanto, com isso, “Aniquila-se os antagonismos e as contradições provenientes dessa forma de sociabilidade, tornando naturais as desigualdades produzidas historicamente.” (COSTA, 2021, p. 144).

Neste segundo capítulo de nossa pesquisa, tivemos como objetivos evidenciar o processo histórico da institucionalização da Educação infantil até seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, além de discutir sobre a

especificidade da docência nessa faixa etária. Compreendemos que a história do atendimento da infância no Brasil é longa e decorrente da necessidade da inserção das mulheres no mercado de trabalho para custear ou mesmo contribuir para o sustento da casa. Nesse momento histórico no qual o Estado eximiu-se de seu papel de proteger os cidadãos, o atendimento às crianças estava, acontecia atrelado à filantropia, por meio de associações de oradores e de igrejas que ofereciam assistência, porém, não se preocupavam com a formação cognitiva e social desses sujeitos.

Embora o atendimento à infância seja histórico, a legislação que o normatiza em instituições de Educação infantil é muito recente, a exemplo da CF de 1988. Trata-se de uma conquista de movimento sociais, intelectuais e principalmente o reconhecimento das crianças de zero a cinco anos como sujeitos de direito.

A partir da promulgação da CF de 1988, outras legislações como o ECA e a LDBEN confirmaram o direito das crianças de zero a cinco anos a ter acesso à Educação Infantil, porém, o Estado, em nenhum dispositivo legal até então, assumiu o compromisso de que essa etapa seja obrigatória. Pelo contrário, ele descentraliza as etapas da Educação Básica, ficando responsável por complementar a ação da família, a qual passa a ter o primeiro lugar nessa responsabilidade.

Assim como no restante do país, em Cascavel (PR), o atendimento das crianças de zero a cinco anos na Educação Infantil foi um processo longo iniciado com a construção da cidade. As primeiras creches públicas foram construídas a partir de lutas sociais, destacando-se o papel das associações de moradores, que tinham uma ação filantrópica e assistencial.

A partir da municipalização das instituições de Educação infantil e da supervisão da SEMED, esse atendimento deixou de estar apenas preocupado com o cuidado, contemplando-se o caráter pedagógico. Com a publicação do Currículo municipal, a Educação Infantil se consolidou como socializadora de conhecimento científico.

As políticas brasileiras para educação têm seguido as orientações dos organismos internacionais como o BM. A partir da década de 1990, com a articulação do capital ao neoliberalismo e à globalização das economias, os estados foram orientados a assumir o papel de gestores e facilitadores para a fluidez do mercado. As recomendações do BM seguem no caminho do desmonte da Educação Infantil, haja vista que são formuladas pensando apenas na economia de recursos públicos,

no desenvolvimento de capital humano, com qualificação mínima e barata, não levando em consideração a qualidade desse atendimento. O resultado é, mais uma vez, a segregação dos pobres que não podem pagar por esse atendimento como fazem os mais abastados.

No próximo capítulo, retomamos a reestruturação do Estado brasileiro a partir da década de 1990 e quais foram as suas consequências para o trabalho. Além disso, analisamos os editais de concurso para a contratação dos agentes de apoio no município de Cascavel (PR), as leis que regulamentam essa função, as funções que desenvolvem e o número de profissionais que atuaram no ano de 2021 na RPME.

3 ESTADO E TRABALHO NO BRASIL: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO AGENTE ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR)

No segundo capítulo desta pesquisa, contextualizamos a Educação Infantil desde sua gênese, no Brasil e em Cascavel (PR), até a sua institucionalização e reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica. É fundamental conhecermos esse contexto histórico para que, neste terceiro capítulo, passamos compreender a implantação da função de agente de apoio na cidade de Cascavel (PR).

O sistema de acumulação capitalista, em sua trajetória política, econômica e social, determina as relações sociais. Nesse processo, “[...] o trabalho como mercadoria vêm adquirindo diferentes conotações baseadas nas exigências econômicas e sociais de diferentes períodos.” (BERWIG; DAMASCENA; GUILHERME, 2020, p. 3).

A partir do processo de mundialização do capital e da integração das economias com o chamado neoliberalismo, ou imperialismo, o capital passou a render juros, centralizando e viabilizando a expansão do capital financeiro. Assim,

Com as finanças, tem-se “dinheiro produzindo dinheiro, um valor valorizando-se por si mesmo, sem que nenhum processo (de produção) sirva de mediação aos dois extremos”. Uma vez que “o capital parece ser a fonte misteriosa [...] de seu próprio crescimento”, os proprietários de títulos financeiros, beneficiários de juros e de dividendos, consideram que o “capital” deles vai fornecer-lhes uma receita “com a mesma regularidade que a pereira dá pêras”. Esta é a mensagem que nos envia diariamente o CAC40.6. (CHESNAIS, 2002, p. 9).

Esses processos são responsáveis por adequações sociais que perpetuam essa reprodução por meio da reforma do Estado, da reestruturação produtiva e da propagação da ideologia neoliberal. Tais elementos “[...] abarcam o mesmo fenômeno, que é o da necessidade de reestruturação do mercado de trabalho, a fim de uma acumulação de riquezas de forma “flexível” [...]” (BERWIG; DAMASCENA; GUILHERME, 2020, p. 3). Para as autoras,

[...] as relações sociais de produção estão imbricadas “com a transformação do modo de controle do trabalho e emprego”, ou seja,

na flexibilização dos processos de trabalho que envolvem, nessa lógica, flexibilizações na exploração da força de trabalho. Portanto, ocultam, as relações sociais criadas e recriadas devido as crises de superprodução e superacumulação de capital , que visa unicamente a exploração para a geração de riquezas. E, que possui particularidades entre as diferentes regiões geográficas, principalmente entre os países imperialistas e os subsumidos a eles, como é caso dos países latino-americanos. (BERWIG; DAMASCENA; GUILHERME, 2020, p. 3).

A acumulação de capital tem particularidades entre as diferentes regiões geográficas, sendo essas marcantes entre os países imperialistas. Esses, por sua vez, acumulam a grande porcentagem de capital mundial como outros países que lhe são submissos, como é caso dos países latino-americanos.

Essa desigualdade nas relações entres os países e a situação de dependência ocasionam uma transferência de valor devido aos tratos comerciais desiguais. Nesse cenário de dependência, as transferências de valor ficam por conta do aumento da produtividade do trabalho, acarretando o aumento da intensidade do trabalho, por meio da extensão das jornadas laborais, da remuneração abaixo do seu valor, caracterizada como superexploração da força de trabalho (MARINI, 2011).

De acordo com Iamamoto (2013),

É apreensão determinante, portanto, para a análise das relações sociais de produção e trabalho na América Latina, a característica estrutural demarcada pela dependência dos países latinos. Pois, a apreensão da superexploração combinada com necessidade de acumulação flexível, que exige flexibilização maior das relações trabalhistas, coaduna na face da barbárie do capitalismo financeiro, “[...] que se encontra na raiz das novas configurações da questão social na era das finanças”, de banalização do humano” em nome da acumulação. (IAMAMOTO, 2013, p. 125).

A partir dessa conjuntura de ajuste nas relações sociais de produção, as reformas do Estado, que são (contra)reformas para classe trabalhadora, são fundamentais para o processo de mundialização do capital. Para Berwig, Damascena e Guilherme (2020), “[...] a combinação reestruturação produtiva, neoliberalismo e financeirização da economia produziu transformações na morfologia da classe trabalhadora.” (BERWIG; DAMASCENA; GUILHERME, 2020, p. 7).

As autoras ainda ressaltam que as mudanças introduzidas no Estado brasileiro para se adequar ao processo de acumulação flexível foram responsáveis

por desregulações de direitos dos trabalhadores, acarretando uma onda de terceirizações, aumento da informalidade no trabalho e elevação do exército industrial de reserva (BERWIG; DAMASCENA; GUILHERME, 2020). As pesquisadoras argumentam que

A intensificação da superexploração da força de trabalho avança, portanto, nesse contexto de acumulação flexível, sobre o mercado de trabalho informal e formas de trabalho antes não regulamentadas. Para muitos dos trabalhadores resta apenas aceitar as condições impostas, pois caso contrário podem ser substituídos devido ao grande contingente de trabalhadores desempregados. E, os processos de segmentação e exclusivismo da proteção ao trabalho, geram impasses objetivos para o reconhecimento da identidade de classe dos trabalhadores brasileiros. (BERWIG; DAMASCENA; GUILHERME, 2020, p. 8).

O Estado, como instituição da qual emanam as políticas sociais, tem como um de seus papéis reformar as demandas dos trabalhadores. Contraditoriamente, a classe burguesa, que detém os meios de produção e o capital financeiro, exerce sua influência sobre o Estado, não havendo, desse modo, neutralidade nas ações do Estado.

Chesnais (2002) chama atenção para a compreensão de que o domínio do mercado, mundialização das economias, não é um processo natural do desenvolvimento das economias. “O triunfo atual do “mercado” não poderia ser feito sem as intervenções políticas repetidas das instâncias políticas dos Estados capitalistas mais poderosos.” (CHESNAIS, 2002, p. 10).

Nessa perspectiva, as reformas estabelecidas a partir da década de 1990 são instrumentos eficazes para a economia financeira, as quais visam a obter o máximo de lucros para a classe dirigente. O Estado gerencial, dentre as suas características de permitir que o mercado se autorregule, exerce sua autoridade com vistas à manutenção sobre a luta de classes, buscando a “[...] amenização dos conflitos que surgem de uma sociedade em que há atores que são explorados e, também, a criação mínima de regras para os atores que exploram os fatores de produção.” (BERWIG; DAMASCENA; GUILHERME, 2020, p. 9).

A seguir, aprofundamos a discussão sobre a regulamentação das relações e da exploração da força laboral no Brasil.

3.1 A REGULAMENTAÇÃO DAS RELAÇÕES E DA EXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS GERAIS

Nesta seção, contextualizamos a legislação que norteia as relações trabalhistas no Brasil e que também determinam a contratação dos profissionais objeto desta pesquisa. Lembramos que os agentes de apoio no município de Cascavel (PR) não têm uma formação específica na área da educação, mesmo assim atuam no atendimento a alunos da Educação Infantil. Acreditamos que essa realidade pode precarizar a escola em sua função social de socializar os saberes científicos, visando ao pleno desenvolvimento dos sujeitos em suas potencialidades humanas, e o próprio trabalho docente, visto que o agente de apoio ocupa o lugar que deveria ser de um professor com formação.

A partir de 1990, período em que o Brasil se incorporou ao processo de globalização, a flexibilização das relações de trabalho entrou em pauta. A justificativa dos governos com a agenda de reformas se baseava na possibilidade de enfrentamento das crises e do desemprego estrutural, sendo necessário o ajuste da legislação do trabalho ao avanço das novas tecnologias e à modernização da competição do mercado (SILVA, 2019).

No ano de 2016, após um golpe sobre a democracia brasileira, situação que levou a presidenta eleita pelo voto popular a um processo *impeachment*, Michel Temer (PMDB), vice-presidente, assumiu a presidência do Brasil. O seu plano de governo, intitulado *Uma Ponte para o Futuro*, sinalizou a (contra)reforma como a “[...] inserção plena da economia brasileira no comércio internacional [...]” (PMDB, 2015 p. 18), isto é, nas regras da mundialização do capital financeiro e das suas relações sociais de produção .

É importante destacar que o plano de governo de Temer instituiu uma série de (contra)reformas responsáveis pela continuidade do recuo de direitos sociais já conquistados pelos trabalhadores brasileiros, visando a atender às necessidades do mercado, como aponta Silva (2019):

Quase que concomitante com a Reforma Trabalhista, o Congresso aprovou a PEC-95, que congelou os gastos públicos por 20 anos e apresentou a Reforma da Previdência, as privatizações, a redefinição do marco regulatório do Pré-sal, a venda de terras nacionais a estrangeiros, dentre outras medidas. Nessa perspectiva, um conjunto de medidas estruturais é adotado com o objetivo de criar

um ambiente institucional favorável para o capital produtivo e para o rentismo, assegurando aos primeiros a possibilidade de reduzir custos por meio da Reforma Trabalhista e da ampliação da terceirização, e garantindo aos últimos a rentabilidade via redução dos gastos públicos e da Reforma da Previdência (Contribuição Crítica à Reforma Trabalhista, 2017). (SILVA, 2019, p. 49).

Em 2017, entrou em vigor a Lei 13.467, aprovada em de 13 de julho, essa lei conhecida como reforma trabalhista, a qual alterou a redação de 117 artigos da CLT. “Os direitos inerentes a jornada, salário, alteração contratual, meio ambiente do trabalho, verbas rescisórias, negociação coletiva, acesso à justiça, compõem o rol de direitos sociais afetados pela reforma trabalhista.” (SILVA, 2021, p. 63).

A Reforma Trabalhista, apresentada e aprovada durante o governo Temer, modificou profundamente o ordenamento jurídico que, desde a instituição da CLT em 1943, regulava as relações de trabalho. Silva (2019) destaca que a reforma dos direitos do trabalho já havia sido proposta no governo de FHC (1995-2001).

Anteriormente à aprovação da Lei nº 13.467, em 31 de março de 2017 havia sido promulgada a Lei nº 13.429, que alterou regras dos contratos por tempo determinado, ampliando sem limites a possibilidade de contratos terceirizados, antes restrita às denominadas atividades-meio (ANTUNES; PRAUN, 2019).

Com relação à nova legislação trabalhista, ela transformou significativamente a normatização dos contratos terceirizados. Até 2017, as empresas não poderiam terceirizar suas funções-fins. Nessa direção, a flexibilização da contratação de funcionários terceirizados atinge diretamente a possibilidade de contratação de trabalhadores com salários reduzidos e maior jornada de horas de trabalho, em outras palavras, contratos precarizados. Silva (2019) pondera que

[...] a precariedade em relação aos salários e às condições de trabalho se estabelece na desobrigatoriedade das empresas (contratante/principal e contratada/terceirizada) de equipararem salários e condições mínimas de trabalho, como refeição e transporte, por exemplo. O que denota uma desigualdade entre trabalhadores que possam estar exercendo as mesmas funções. (SILVA, 2019, p. 67).

Berwig, Damascena e Guilherme (2020) dividem as alterações da CLT em quatro grandes eixos, “[...] que dizem respeito às condições de trabalho, organização sindical, negociações coletivas e justiça do trabalho” (BERWIG; DAMASCENA; GUILHERME, 2020, p. 10). Entre as principais críticas deferidas contra a reforma,

destacam-se: a priorização dos acordos negociados sobre o legislado e o enfraquecimento dos sindicatos na representação dos trabalhadores, tornando impraticável ou reduzindo expressivamente os processos de negociações coletivas, além de anular a importância dos acordos coletivos para os trabalhadores.

Antunes e Praun (2019) problematizam a prevalência do negociado sobre o legislado. Segundo os autores, essa medida permite um alargamento na precarização do trabalho, a partir da perspectiva de que um país com um grande contingente de desempregados (exército de reserva) e com o fechamento de postos de trabalho a partir do avanço de novas tecnologias exige que o trabalhador, para manter seu posto de trabalho, aceite acordos que flexibilizam os direitos trabalhistas, visto que a legislação permite a negociação entre patrão e empregado. Os pesquisadores argumentam que a prevalência do negociado sobre o legislado, encarada como

[...] espinha dorsal da reforma, abre o caminho para uma ampla flexibilização das normas trabalhistas por meio de acordos ou convenções coletivas, inclusas as situações nas quais passam a ser válidos os acordos individuais. A instituição desse dispositivo viabiliza, em meio ao ambiente de alto desemprego e de projeção de fechamento de mais postos de trabalho, fruto das inovações tecnológicas em curso, a instituição de condições de trabalho em patamares cada vez mais rebaixados, ainda que, em tese, legais. A prevalência do negociado sobre o legislado é também chave que abre portas para corporações mundiais que buscam na acentuação da precarização do trabalho condições particulares de realização de seus lucros, agora sob a guarda da segurança jurídica instituída pela reforma. (ANTUNES; PRAUN, 2019, p. 62).

Para Silva (2019), no tocante à flexibilização da jornada de trabalho, a mudança da legislação permitiu que essa fosse alterada sem a necessidade de acordos coletivos. Ademais, a reforma também consolidou uma nova categoria de trabalhador, com um contrato de trabalho intermitente, presente no artigo 443, parágrafo 3º da CLT:

§ 3o Considera-se como intermitente o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador, exceto para os aeronautas, regidos por legislação própria. (BRASIL, 2017b, p. 70).

Sobre o contrato de trabalho intermitente, a sua criação se justificou pelo fim da informalidade e pelo combate ao desemprego. Nessa modalidade de contratação, contudo, o empregado somente será remunerado pelo período em que estiver realizando o trabalho; quando estiver à disposição da empresa, não será remunerado. Além disso, o fato de estar à disposição de uma empresa impede que o trabalhador tenha outros contratos de trabalho. Assim, tal modalidade de contratação nega ao profissional qualquer tipo de garantia inerente à proteção, seja à saúde, a indenizações, a contagem do tempo de serviço para fins previdenciários e ao recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

A reforma também legalizou a jornada de 12hx36h (12 horas de trabalho, seguidas de 36 de repouso) para qualquer trabalhador, não sendo mais necessária licença prévia do Ministério de Trabalho e Emprego (MTb). A partir dessa legalização, os empregados perdem qualquer possibilidade de remuneração decorrentes de horas trabalhadas em regime contínuo.

Silva (2019) ainda chama a atenção para a possibilidade de demissões em massa acontecerem sem a necessidade de negociação com sindicatos, ou mesmo com o MTb regulamentado pela Reforma. Essa situação pode elevar sobremaneira o nível de desemprego em nosso país.

A reforma trabalhista dedica um capítulo específico ao teletrabalho, que acontece fundamentalmente fora do espaço físico da empresa, a partir do uso de aparelhos tecnológicos, como computadores e *notebooks*. Com relação à instituição dessa modalidade de trabalho, segundo Antunes e Praun (2019), a Lei nº 13.467/2017 não trata de questões básicas dessa forma de trabalho, tais como as “[...] responsabilidades relativas aos equipamentos tecnológicos e infraestrutura necessária para a execução da atividade profissional, entre outras questões, remetendo-as ao contrato entre empregado e patronal.” (ANTUNES; PRAUN, 2019, p. 64).

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que “[...] a exclusão do teletrabalho do capítulo que regula a duração da jornada aponta claramente para a instituição do trabalho sem limites, sem direito à desconexão, alheio a qualquer proteção.” (ANTUNES; PRAUN, 2019, p. 65).

Ressaltamos que o art. 170 da CF de 1988 determina que “[...] a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por

fim assegurar a todos a existência digna, conforme os ditames da justiça social.” (BRASIL, 1988, n.p.). Silva (2021) argumenta, nesse viés, que a Reforma Trabalhista caracteriza uma forte ofensa aos direitos dos trabalhadores. Para a autora, “[...] vê-se que a barreira constitucional imposta pelo poder constituinte não fora respeitado, e tem sido levado a cabo quando analisados sob a ótica do fundamento constitucional.” (SILVA, 2021, p. 59). Além disso,

A flexibilização de um direito social não só representa o desrespeito com a soberania popular, mas igualmente com o indivíduo detentor deste direito. Ao flexibilizar as regras trabalhistas em relação a jornada de trabalho, fere-se de sobremaneira a valorização do trabalho humano, impactando diretamente na inclusão do trabalhador na sociedade, pois contrariamente ao divulgado não há estímulo ao pleno emprego, mas sim houve uma redução na taxa de colocação no mercado de trabalho. (SILVA, 2021, p. 59).

A continuidade do retrocesso dos direitos sociais, a partir de uma Lei que abre espaço para a precarização das condições de trabalho, para o aumento de horas de trabalho, para a terceirização e para a redução de remuneração, é uma “[...] ofensa direta ao art. 7º da Constituição da República de 88, do qual emana o princípio da proibição do retrocesso no âmbito das relações de trabalho.” (SILVA, 2021, p. 63).

Nesta pesquisa, caminhamos paralelamente com as categorias *precarização da educação* e *precarização do trabalho*. Buscamos, a partir de nossas análises, evidenciar que a atividade do profissional agente de apoio é uma função precarizada, visto que ele atua 40 horas semanais na Educação Infantil do município de Cascavel (PR) como auxiliar de classe, mas o mesmo não conta com um plano de cargo específico, não se enquadra como um profissional do magistério e tem como remuneração um valor próximo ao salário-mínimo do estado do Paraná, como evidenciamos na subseção 3.2.1.

Nessa seção, evidenciamos que a Reforma trabalhista de 2017 deu continuidade ao retrocesso dos direitos sociais iniciados na década de 1990 com o realinhamento neoliberal das economias. Essa reforma abriu espaço para a superexploração do trabalho, para o aumento de horas trabalhadas, para a flexibilização do contrato de funcionários terceirizados, para a redução de remuneração e para a prevalência do negociado sobre o legislado. A seguir, afunilamos as reflexões, ao discutir as formas e o processo de precarização e exploração da força trabalhista.

3.1.1 As formas e o processo de precarização e exploração da força de trabalho no Brasil: alguns aspectos gerais

Ao longo dos “trinta anos gloriosos” do capitalismo (1945-1973), o desenvolvimento econômico europeu impulsionou um crescimento da classe assalariada regulamentado pelos direitos da cidadania, o que muitos acreditavam representar o fim da luta de classes e a sua substituição pelas lutas de classificação. Essa crença foi perdida com a consolidação do neoliberalismo, que significou o desmanche da relação salarial, o aumento do desemprego e o avanço eleitoral de movimentos “filofascistas” (BRAGA, 2012). Essa nova realidade econômica do capital representou um regresso dos direitos consolidados, haja vista que “[...] certos grupos sociais teriam colocado para fora do salariado cerca de um quarto da população adulta: excluído da cidadania fordista [...] fração proletária não qualificada ou semiquificada, feminina, negra, jovem e migrante.” (BRAGA, 2012, n.p.).

Braga (2012) explica que esse montante de trabalhadores excluídos da nova divisão do trabalho e/ou precarizados formaram “[...] uma fração de classe espremida entre a permanente ameaça da exclusão social e o incremento da exploração econômica: o “preariado” [...]” (BARBOSA, 2012, n.p.). O autor usa o termo “preariado” para designar o proletariado fragilizado, conceito se difundiu na década de 1990 pelos sociólogos franceses para descrever os trabalhadores temporários. O pesquisador complementa:

A necessidade de definir os limites gerais do preariado nos obriga também a diferenciá-lo dos setores profissionais, ou seja, aqueles grupos mais qualificados, mais bem remunerados e, por isso mesmo, tendencialmente mais estáveis, da classe trabalhadora. Em suma, identificamos o preariado com a fração mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas, excluídos a população [...]. (BRAGA, 2012, n.p.).

Esse grupo social é condição de existência do “salariado”, fração profissional que a nova divisão do trabalho foi bastante eficiente em proteger à custa da precarização das relações trabalhistas do preariado; em outras palavras, “[...] a precariedade é constitutiva da relação salarial.” (BRAGA, 2012, n.p.). Braga (2012) indica três razões centrais que justificam essa definição:

Em primeiro lugar, ela permite-nos localizar o precariado no coração do próprio modo de produção capitalista e não como um subproduto da crise do modo de desenvolvimento fordista. Em segundo lugar, ela enfatiza a dimensão histórica e relacional desse grupo como parte integrante da classe trabalhadora, e não como um amálgama intergeracional e policlassista que assumiria de maneira progressiva a aparência de uma nova classe. Em terceiro lugar, em vez de retirar arbitrariamente a insegurança da relação salarial, essa noção possibilita-nos tratar a precariedade como uma dimensão intrínseca ao processo de mercantilização do trabalho. (BRAGA, 2012, n.p.).

A transição liberalismo/neoliberalismo ocorrida no Brasil na década de 1990, momento em que o país se alinhou à ideologia da globalização econômica com o *Plano de Reforma do Aparelho do Estado* (BRASIL, 1995), veio acompanhada de importantes transformações no mundo do trabalho, “[...] impulsionadas pela nova divisão internacional do trabalho e pelas formulações definidas pelo Consenso de Washington e desencadearam uma onda enorme de desregulamentações nas mais distintas esferas do mundo do trabalho.” (ANTUNES, 2014a, p.12).

O processo de integração global das economias, por meio da introdução de tecnologias informacional-digital, difundiu a ideia de que o trabalho social se encontrava em ampla redução, criando o “[...] mito de um capitalismo maquínico e sem trabalho.” (ANTUNES, 2014b, p. 39). Braga (2012) ressalta que

Marx já havia exorcizado esse espírito ao associar o aumento da ocupação industrial à formação de uma população excedente em relação às necessidades ordinárias das empresas. Dessa forma, ele argumentou ser próprio da acumulação capitalista produzir despoticamente – sob a forma do desemprego ou do trabalho precário – uma população trabalhadora excedente e necessária ao modo de produção capitalista aglutinada em torno de quatro frações distintas, porém mutuamente permeáveis. (BRAGA, 2012, n.p.).

Essa tendência vem ao encontro da redução dos trabalhadores do mundo capitalista central. Contraditoriamente a esse processo, os países do Sul - Índia, China, Brasil, México - estão dotados de um grande contingente populacional em idade produtiva não apenas no setor de serviços, mas também na agroindústria e, em menor quantidade, na indústria.

Segundo Antunes (2014b), o processo de acumulação brasileiro até a década de 1990 estava “[...] centrado no tripé setor produtivo estatal, capital nacional e capital internacional.” (ANTUNES, 2014b, p. 13). Os reflexos da nova divisão

internacional do trabalho passaram a causar suas primeiras alterações no interior do setor produtivo brasileiro em meados da década de 1980, quando as empresas adotaram novas formas de organização social, a partir da maior inserção tecnológica, iniciando um processo de informatização produtiva. Isso se intensificou na década de 1990, por meio de

[..] enormes enxugamentos da força de trabalho combinam-se com mutações sociotécnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho, implantadas no espaço produtivo [...]. (ANTUNES, 2014b, p. 14).

A esse processo de reestruturação da estrutura produtiva foram introduzidas nos sistemas de produção novas formas organizacionais e tecnológicas que influenciam diretamente o trabalho social. Antunes (2014) chama a atenção para os métodos “participativos” (como o PLR, programa de participação nos lucros e resultados), que significa a vinculação dos ganhos salariais à lucratividade e à produtividade da empresa, “[...] sob uma pragmática que se adequava fortemente aos desígnios do capital financeiro e do ideário neoliberal [...] tendo como consequência a ampliação da flexibilização, da informalidade e da precarização da classe trabalhadora.” (ANTUNES, 2014a, p. 40). Além disso,

A flexibilização produtiva, as desregulamentações, as novas formas de gestão do capital, a ampliação das terceirizações e da informalidade acabaram por desenhar uma nova fase do capitalismo no Brasil. As novas modalidades de exploração intensificada do trabalho, combinadas com um relativo avanço tecnológico em um país dotado de um enorme mercado consumidor tornaram-se elementos centrais da produção capitalista no Brasil. A articulação complexa existente entre financeirização da economia, neoliberalismo, reestruturação produtiva e as mutações no espaço microcômico do trabalho e da empresa não poderia deixar de afetar profundamente a classe trabalhadora. (ANTUNES, 2014a, p. 41).

O principal objetivo para os capitais produtivos, nacionais e transnacionais é a criação de mais-valia (MARINI, 2013). Para tanto, ao capital globalizado interessam os países com excedente de mão de obra qualificada, com as competências fundamentais para operar os equipamentos tecnológicos, os quais aceitam receber salários muito inferiores, se comparados aos dos países desenvolvidos, e com leis trabalhistas amplamente flexíveis. Nessa perspectiva, “[...] a baixa remuneração da

força de trabalho– que se caracteriza como fator de atração para o fluxo de capital estrangeiro produtivo no Brasil”. (ANTUNES, 2014b, p. 15).

Compreendemos que, para o desenvolvimento de nossa análise, é necessário conceituar a categoria “força de trabalho”. Buscamos esse conceito no Dicionário do Pensamento Marxista (1988):

Força de trabalho é a capacidade de realizar trabalho útil que aumenta o VALOR das mercadorias (ver MERCADORIA). É a sua força de trabalho que os operários vendem aos capitalistas em troca de um salário em dinheiro. A força de trabalho deve ser diferenciada do trabalho, que é o próprio exercício efetivo da capacidade produtiva humana de alterar o valor de uso das mercadorias e de acrescentar-lhes valor [...]. (BOTTOMORE, 1988, p. 156).

A categoria força de trabalho aparece na teoria do valor–trabalho, na explicação da fonte da MAIS-VALIA. O capitalista investe dinheiro para comprar mercadorias e, mais tarde, as vende por mais dinheiro do que o investido inicialmente. Isso só pode ser feito sistematicamente se houver alguma mercadoria cuja utilização aumente o valor de outras mercadorias. A força de trabalho é precisamente essa mercadoria, e a única, já que, com a compra e com o uso da força de trabalho, o capitalista obtém o trabalho, que é a fonte do valor. A fonte da mais-valia no sistema da produção capitalista como um todo está no fato de que o valor que os capitalistas pagam pela força de trabalho é menor do que o valor que o trabalho por eles extraído dessa força de trabalho acrescenta às mercadorias (BOTTOMORE, 1988).

Esse processo, no qual o Brasil se apresenta como “fornecedor” de força de trabalho acessível, significou um percurso de precarização das condições sociais laborais, acarretando a terceirização dos trabalhadores, por meio de contratos de tempo parcial, reduzido substancialmente os salários. Esse conjunto de mudanças envolve a

[...] potenciação da exploração do trabalho, através da sua precarização, pode ser compreendida como um processo de desvalorização da força de trabalho, que ocorre mediante as seguintes condições: a violação do valor do trabalho socialmente necessário – baixos salários, salário por produção ou salário por peça; métodos de assalariamento disfarçado como bônus salarial – que convertem o trabalhador à condição de mera mercadoria (força de trabalho); a redução da qualidade e do tempo real de vida do trabalhador, pelo desgaste psicofísico do trabalho, através do

prolongamento da jornada de trabalho, como os acordos de banco de horas, que, apesar de facilitarem o acesso a bens necessários à sobrevivência do trabalhador, reduzem o tempo de descanso necessário para repor o desgaste físico e mental de longas e intensas jornadas de trabalho; o sitiamento de qualquer projeto de vida do trabalhador e sua família, que se manifesta atualmente nas formas sutis de controle do tempo de trabalho, da padronização de procedimentos, da ideologia do trabalhador-colaborador que mistifica a ideia do “valor do trabalho” como uma necessidade humana; e, por fim, a fratura da organização e da solidariedade coletivas das classes trabalhadoras, determinada pelo esgarçamento da vivência coletiva do trabalho e pela concorrência entre os trabalhadores, a qual se expressa através das formas de envolvimento e cooptação dos trabalhadores etc. (RAPOSO, 2017, n.p.).

Marini (2013) conceituou esse processo de potencialização da exploração da força de trabalho como “superexploração”. Para compreendermos esse termo, faz-se necessário a explicação de alguns conceitos fundamentais do processo de acumulação de capitais. A relação fundamental que se desenvolve nas relações trabalhistas - entre trabalhador (proletário) e o empregador (dono dos meios de produção) - pode ser assim caracterizada: o proletário que possui apenas sua força de trabalho para sua subsistência a vende por determinado número de horas em troca de um salário. Nesse período, o trabalhador produzirá um valor necessário ao pagamento de seu salário mais um número excedente de horas trabalhadas gerará valor, o qual será apropriado pelo empregador na forma de mais-valia. Ao dono dos meios de produção interessa a mais-valia extraída do trabalho do proletário. A exploração do trabalhador e o processo de acumulação de capital estão na relação entre esses dois tempos de trabalho, grau que é igual à taxa de mais-valia (MARINI, 2013).

Partindo da compreensão de que a acumulação e a posterior valorização de valor é o objetivo fundamental do sistema capitalista, a intensificação da acumulação depende de maior apropriação de mais-valia, o que consiste na intensificação da exploração dos trabalhadores. Segundo Marini (2013), apoiado em Marx, existem “[...] duas alternativas para aumentar a mais-valia: aumentar a jornada de trabalho ou, mantendo e até mesmo reduzindo a jornada, diminuir o tempo de trabalho necessário [...]” (MARINI, 2013, p. 172) para subsistência do trabalhador. Essas “[...] duas alternativas básicas correspondem as categorias de mais-valia absoluta e mais-valia relativa - e é importante notar que esta última corresponde à desvalorização real da força de trabalho [...]” (MARINI, 2013, p. 172). A partir delas,

o capital desenvolve o processo de superexploração dos trabalhadores. O autor complementa:

A regra geral foi a intensificação da exploração e, portanto, da acumulação através do barateamento real da força de trabalho, alcançado principalmente pela redução do valor dos bens necessários para a subsistência do trabalhador. Com isso, a desvalorização constante da força de trabalho se tornou um elemento decisivo na produção e acumulação capitalista nos países centrais, a tal ponto que se poderia afirmar que a história do desenvolvimento capitalista é, neste sentido, a história da depreciação do valor real da força de trabalho. (MARINI, 2013 p. 172-173).

De acordo com Marini (2013), “[...] a superexploração do trabalho constitui, portanto, o princípio fundamental da economia subdesenvolvida [...]” (MARINI, 2013, p. 52), processo de superexploração que “[...] inviabiliza toda possibilidade de desenvolvimento autônomo e de relações de trabalho “justas” [...]” (MARINI, 2013, p. 174), podendo ser caracterizado como:

[...] uma diminuição real do trabalho necessário, isto é, pode ser alcançado sem que a remuneração do trabalhador caia abaixo do seu valor, ou pode corresponder à extensão do trabalho excedente às custas do tempo de trabalho necessário para o trabalhador reproduzir o valor da sua força de trabalho - que é, em outros palavras, o tempo de trabalho necessário para criar um valor equivalente ao dos bens indispensáveis para sua subsistência. Neste último caso, a força de trabalho estará sendo remunerada a um preço inferior ao seu valor real, e o trabalhador não estará submetido apenas a um grau maior de exploração, mas será também objeto de uma superexploração. (MARINI, 2013, p. 173-174).

Na ótica de Raposo (2017), a superexploração da força de trabalho tornou-se elemento constitutivo e marcante do capitalismo brasileiro, processo que consolidou “[...] uma economia baseada na exploração da força de trabalho barata e precária [...]”, expondo um “[...] quadro de precarização estrutural do trabalho.” (RAPOSO, 2017, n.p.). Ademais,

[...] a exploração apoia-se no aumento da capacidade produtiva do trabalho; mais mercadorias são produzidas no mesmo tempo de trabalho, devido à racionalização da produção e ao uso de tecnologias. No segundo caso, estão implicados o aumento da jornada, a maior intensidade do trabalho e a redução de consumo mínimo para a reprodução do trabalhador, por meio da usurpação do

fundo de consumo do trabalhador, o que o obriga a se submeter a uma remuneração abaixo do seu valor normal. (RAPOSO, 2017, n.p.).

Compreendemos, desse modo, que a superexploração significa uma intensificação da exploração da força de trabalho para além do aumento da capacidade produtiva do trabalho, a partir da adoção da racionalização do processo de produção somada à aquisição de novos equipamentos tecnológicos. A intensificação da exploração da força de trabalho também pode estar atrelada ao aumento da jornada de trabalho, à maior intensidade do trabalho e à redução da capacidade de consumo mínimo para o trabalhador, por meio da usurpação do valor da força de trabalho, fazendo com que os trabalhadores se submetam a uma remuneração abaixo do seu valor normal.

A reprodução e a acumulação de capitais nos países periféricos consistem “[...] no aumento da produção excedente, que se dá através dos mecanismos de superexploração da força de trabalho.” (RAPOSO, 2017, n.p.). O autor ainda ressalta que a criação de um exército industrial de reserva tem relação imediata com a possibilidade de superexploração dos assalariados, pela intensificação do tempo de trabalho em uma mesma jornada ou pelo arrocho salarial, que eleva a taxa de lucros. Essa violação do valor do trabalho “[...] expressa a usurpação do único meio de que dispõe o trabalhador para reproduzir a própria vida – a venda da sua força de trabalho em troca do salário para atender às suas necessidades de sobrevivência.” (RAPOSO, 2017, n.p.).

A superexploração da classe trabalhadora tem como consequência o agravamento das desigualdades sociais, principalmente nos países periféricos. Nega-se, assim, a essa classe o acesso ao conhecimento científico mais elaborado, aos recursos materiais e até mesmo ao tempo para poderem se engajar em lutas coletivas, na reivindicação de direitos sociais, nas atividades sindicais e partidárias, tanto pelas suas péssimas condições de vida “[...] como pela grande facilidade com que podem ser – e de fato são – substituídas no emprego.” (BRAGA, 2012, n.p.).

Marini (2013) também pontua que “[...] a relação entre o trabalhador e o capitalista não pode jamais deixar de ser uma relação de exploração, que só desaparece com a supressão do próprio capital [...]” (MARINI, 2013, p. 172).

Corroborando com a superexploração da força de trabalho da classe proletária brasileira, em 2018, o BM elaborou o *Relatório Competências e Empregos:*

Uma Agenda para a Juventude. Nesse documento, o BM reforça a necessidade de se desenvolver na juventude brasileira competências necessárias para que se adéquem ao mercado, o que requer que o sistema educacional seja reformulado a partir de interesses do capital.

Assim como menciona o título, o Relatório concentra seus argumentos na juventude brasileira, pois existe a necessidade de se criar políticas voltadas ao desenvolvimento de competências necessárias nos jovens para que esses possam ingressar no mercado de trabalho, atendendo aos interesses do mercado. Para o BM,

[...] mesmo um país com abundante capital humano precisa de um mercado de trabalho competitivo e eficiente para que esse recurso seja usado da melhor maneira, além de um conjunto eficaz de políticas de desenvolvimento da força de trabalho para que os trabalhadores tenham as competências exigidas. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 6-7).

O Relatório faz uma distinção entre competência e aprendizado em sala de aula, compreendendo que a competência está muito mais ligada a um saber prático:

A diferença entre saber como fazer algo e realizar uma tarefa pode ser bem acentuada. Esta lacuna ilustra a diferença entre conhecimento e competência – ou seja, a diferença entre o aprendizado em sala de aula e a capacitação no emprego. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10).

O Relatório também informa que o Brasil, entre os anos de 2001 e 2015, teve importante conquista na “[...] taxa média anual de elevação da renda do trabalho de trabalhadores [...]” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 7) mais pobres. Entretanto, para que essa conquista permaneça sólida, é necessária a criação de políticas públicas com objetivo de “[...] melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer competências relevantes e com base na demanda [...]” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 7) do mercado de trabalho para que tenhamos um alinhamento entre as competências dos trabalhadores e a necessidade dos empregadores. Além disso, a “[...] maneira ideal de aumentar a produtividade é encontrar melhores formas de combinar capital, mão de obra e competências em setores centrais da economia.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 7).

O Relatório ainda destaca que os desafios enfrentados pelo Brasil para elevar o potencial de produtividade do trabalho e o desenvolvimento de competências “[...] são aumentados pelo rápido início do envelhecimento da população.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 8). Nesse sentido,

A taxa de dependência demográfica –soma do número de crianças de 0-14 e de idosos acima de 65 anos – começará a subir em 2020 devido, sobretudo, à crescente proporção de idosos na população. O índice de dependência de idosos – relação entre o número de pessoas de 65 anos ou mais e a população em idade ativa – já é mais alta do que a média da América Latina e do Caribe; entre os BRICs e os países de renda média alta, o ritmo do envelhecimento do Brasil só é ultrapassado pelo da China. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 8).

O BM também sugere que é importante “[...] manter os idosos economicamente ativos por mais tempo [...]” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 8), sendo fundamental para isso proporcionar que as novas gerações de jovens tenham as competências e as habilidades exigidas pelos empregadores para serem integrados ao mercado de trabalho.

Além do envelhecimento da população, o BM chama a atenção para a introdução da tecnologia digital nos locais de trabalho, as quais “[...] estão alterando o conjunto de competências que os empregadores procuram e o conteúdo das tarefas das ocupações brasileiras.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 8). Essas vagas de trabalho estão cada vez menos atreladas às habilidades manuais, exigindo do profissional competências socioemocionais, das quais já fizemos referência anteriormente, as quais “[...] são competências mais interativas, baseadas na comunicação, tais como expressão oral e clareza ao falar.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9).

O BM orienta que o sistema de educação brasileiro faça reformas para atender aos interesses do mercado de trabalho, devendo considerar a “[...] relevância das competências que os estudantes estão adquirindo [...]” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9). Além disso, o país deveria se empenhar, na perspectiva do capital humano, pelo desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas e socioemocionais, que podem ser adquiridas na escola e na “[...] aprendizagem que ocorre “no emprego” e em programas de capacitação” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9), sendo a primeira infância o período ideal para aprendê-las. Em síntese,

Esses três tipos de competências podem ser adquiridos durante toda a vida, mas a primeira infância é o período ideal para aprender a maioria das competências, que podem ser rapidamente acumuladas e dar ao jovem um bom começo. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9).

O Relatório desenvolve o conceito de competências cognitivas, técnicas e socioemocionais. As competências cognitivas são aquelas desenvolvidas na escola, “[...] permitem que os estudantes pensem criticamente e costumam ser acadêmicas, incluindo aspectos básicos como ler, contar e dizer as horas [...]” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10). As competências técnicas, por sua vez, “[...] são o conhecimento e a experiência necessários para realizar uma tarefa [...]” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10) e costumam ser desenvolvidas depois das cognitivas. Por fim, as competências socioemocionais “[...] podem incluir consciência de si, competências relacionais e conversacionais [...] podem ser aprendidas em diversas facetas da vida, inclusive em casa, na escola ou no local de trabalho.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10).

Entretanto, diferentemente do que relata esse documento do BM sobre a necessidade de manter a população idosa produtiva devido ao envelhecimento da população do país,

O desemprego juvenil direto atinge uma população de aproximadamente 9 milhões de jovens de 15 a 29 anos no Brasil, somada aos que estão fora da escola a situação fica insana. É um verdadeiro exército de seres descartáveis e destinados aos ditames mais perversos do processo socioeconômico vigente. Somado a essa situação, os jovens trabalhadores empregados assalariados que ganham menos que um salário mínimo atingiu em 2015 o percentual de 18%, e o total de trabalhadores assalariados, em 2015, que recebiam menos de um salário mínimo atingiu 13% (Banco Mundial, 2018b, p. 22; 27). Mais grave ainda é a situação atual, dados do primeiro trimestre de 2019 demonstraram que a taxa de desocupação de jovens de 14 a 17 atingiu 45% e de 18 a 24 anos, em crescimento desastroso, atingiu o percentual de 28% da população juvenil [...]. (DEITOS, 2019, n.p.).

No Brasil, segundo dados do IBGE de 29 de dezembro de 2020, o número de pessoas desempregadas chegou a 14,1 milhões no trimestre encerrado em outubro, o que correspondeu a um aumento de 7,1% em relação ao trimestre finalizado em julho, 931 mil pessoas a mais a procura de emprego. Com isso, a taxa de desocupação ficou em 14,3.

Nessa primeira parte do terceiro capítulo, consideramos que, a partir da década de 1990, com o advento do neoliberalismo, houve a mundialização do capital e a integração das economias a uma expansão do capital financeiro. Os capitalistas passaram a lucrar não apenas no processo de expropriação de mais-valia, mas também dos juros sobre juros, desvalorizando o trabalho. Com essas mudanças, os Estados periféricos se perpetuaram como fornecedores de mão de obra semiqualficada e barata.

O Estado brasileiro, a partir da reforma estrutural na qual o país se alinhou à ideologia da globalização econômica, com o *Plano de Reforma do Aparelho do Estado* (BRASIL, 1995), liderou uma onda de desregulamentações dos direitos dos trabalhadores, acarretando terceirizações, aumento de empregos informais e elevação do exército industrial de reserva. Desse modo, a tríade neoliberalismo, reestruturação produtiva e financeirização da economia produziu transformações na morfologia da classe trabalhadora.

Em 2016, após *impeachment*, o vice-presidente Michel Temer (PMDB) sinalizou uma agenda de (contra)reformas com o objetivo da inserção plena da economia brasileira no comércio internacional, de acordo com as regras da mundialização do capital financeiro e suas relações sociais de produção. Destacamos a reforma trabalhista por meio da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que alterou profundamente a CLT.

Com a aprovação da Reforma Trabalhista, o processo de exploração da mão de obra foi intensificado com a flexibilização da contratação de funcionários terceirizados, a priorização do negociado entre patrão e empregado sobre o legislado, a flexibilização da jornada de trabalho e o contrato de trabalho intermitente. Esse montante de alterações na legislação trabalhista tem permitido a contratação de trabalhadores com salários reduzidos e com maior jornada de horas de trabalho, logo, contratos precarizados.

O Brasil, na atual conjuntura, sendo um país com um grande contingente de desempregados e com mão de obra qualificada (exército de reserva), com o fechamento de postos de trabalho a partir do avanço de novas tecnologias, faz com que o trabalhador, para manter seu posto de trabalho, aceite acordos que flexibilizam os direitos trabalhistas, sendo assim superexplorado.

Para Raposo (2017), a superexploração da força de trabalho tornou-se elemento constitutivo e marcante do capitalismo brasileiro, processo que consolidou

“[...] uma economia baseada na exploração da força de trabalho barata e precária [...]”, expondo um “[...] quadro de precarização estrutural do trabalho [...]” (RAPOSO, 2017, n.p.).

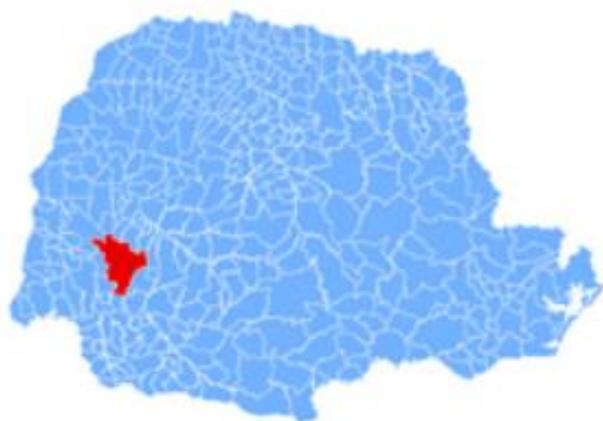
3.2 DIAGNÓSTICO SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (PR)

Para que possamos compreender os aspectos socioeconômicos e educacionais do município de Cascavel (PR), buscamos dados no Caderno Municipal do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), relativo ao ano de 2021, o qual contém dados estatísticos do ano de 2020.

A cidade de Cascavel fica localizada na região Oeste do estado do Paraná, a 491 quilômetros da capital Curitiba. É uma cidade relativamente jovem, com 69 anos, e faz divisa com os seguintes municípios: Braganey, Campo Bonito, Ibema, Catanduvas, Três Barras do Paraná, Boa Vista da Aparecida, Santa Lúcia, Lindoeste, Santa Teresa do Oeste, Toledo, Tupãssi, Cafelândia, Corbélia. Nas Figuras 4 e 5, observamos a cidade de Cascavel em destaque e os municípios circunvizinhos:

Figura 4 - Município de Cascavel (PR)

LOCALIZAÇÃO



Fonte: IPARDES (2021) .

Figura 5 - Extensão do município e seus limites com outras cidades

LIMITES DO MUNICÍPIO



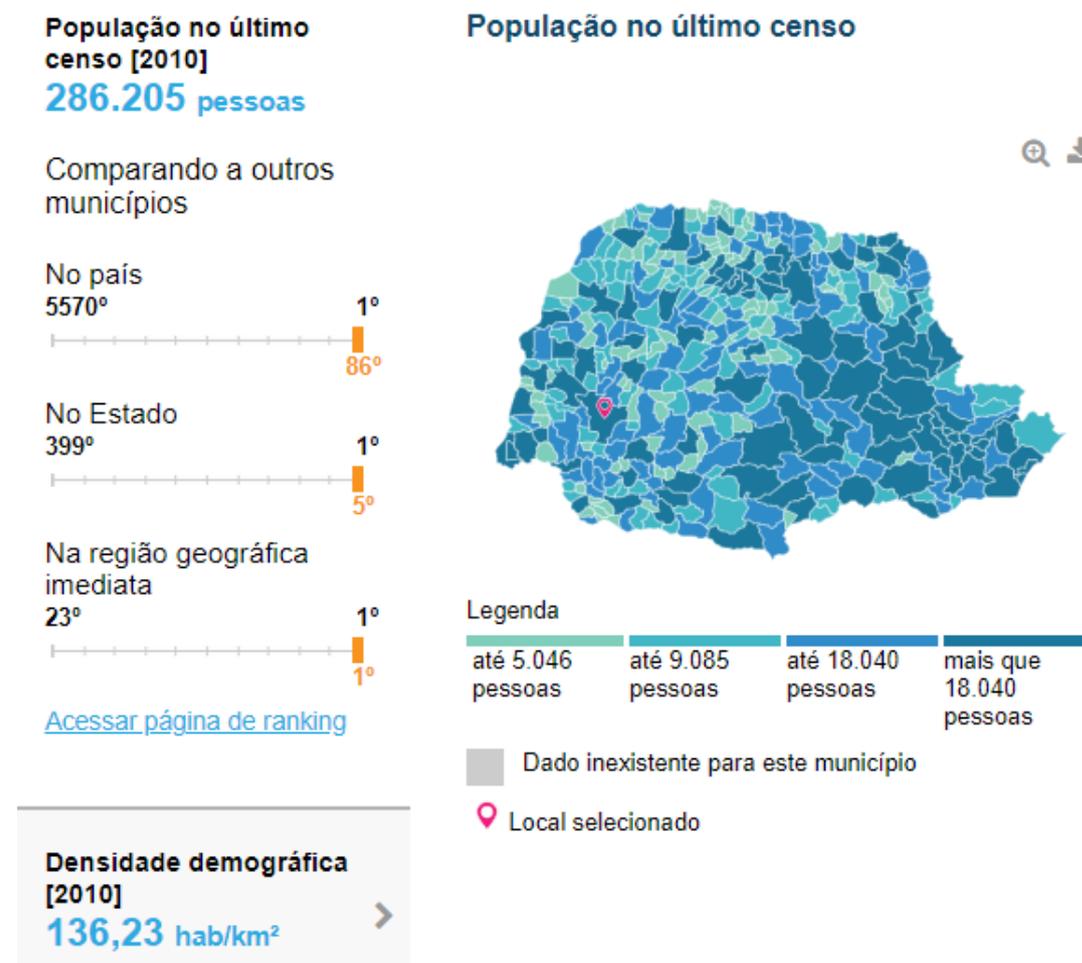
FONTE: IPARDES

NOTA: Base Cartográfica ITCG (2010).

Fonte: IPARDES (2021).

Dados do IBGE do censo de 2010 (em 2020, devido à pandemia da covid-19, não aconteceu novo recenseamento da população) evidenciam que a cidade de Cascavel tinha 286.205 pessoas, sendo a maior cidade da região Oeste, a 5ª maior do estado e a 86ª do Brasil em número de habitantes.

Figura 6 - População do município de Cascavel (Censo de 2010)

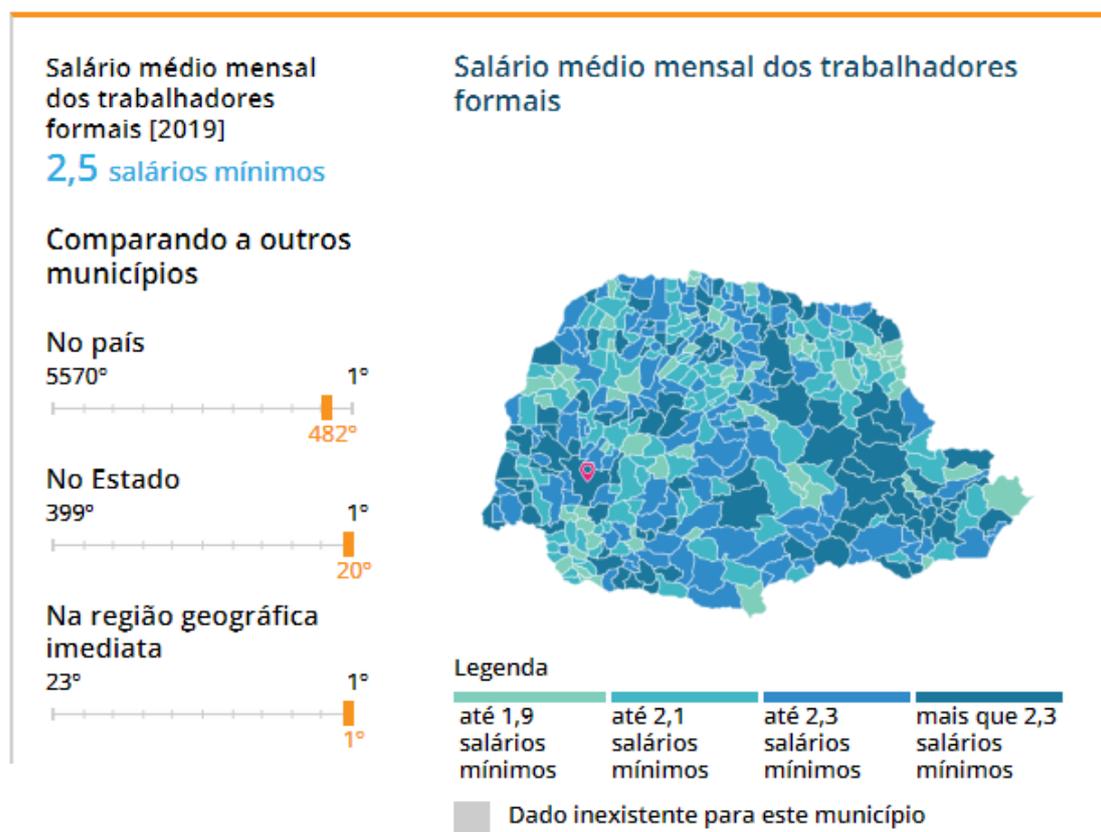


Fonte: IBGE (2021).

O Caderno do município de Cascavel, publicado pelo IPARDES em 2021, estima que, em 2020, a população tenha sido de 332.333 habitantes. Com base nessa estimativa, em 10 anos, a população passou de 286.205 para 332.333, um aumento de 46.128 mil.

Com relação aos dados socioeconômicos do município, segundo IBGE, em 2019, o salário médio mensal chegou a 2,5 salários-mínimos. A proporção de pessoas empregadas em relação à população total foi de 38.1%. Em comparação com os demais municípios do estado, Cascavel ocupou as posições 20 de 399 municípios e 16 de 399, respectivamente. Em relação às cidades do país, ficou nas posições de 482 de 5570 e de 206 de 5570, respectivamente. Considerando os domicílios com renda mensal de até meio salário-mínimo por pessoa, 28,6% cidadãos estavam nessas condições, ficando com a posição 330 de 399 dentre as cidades do estado e na posição 4949 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Figura 7 - Salário médio mensal dos trabalhadores formais em Cascavel (PR)



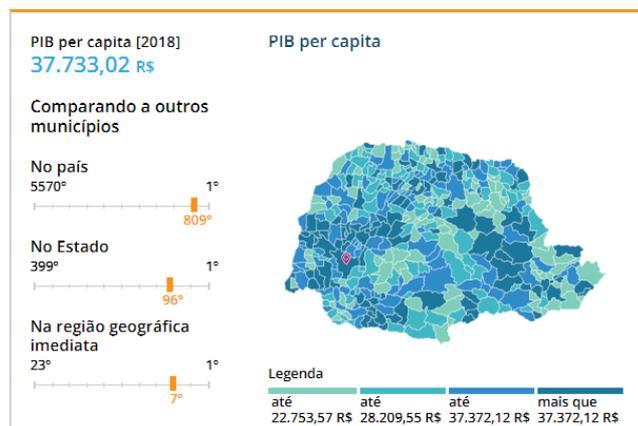
Fonte: IBGE(2021).

A cidade de Cascavel, no ano de 2018, teve um PIB de R\$ 12.224.459,54, sendo o PIB per capita no valor de R\$ 37.733,02. Esses números inseriram o município ficou na 809ª posição do ranking de 5570 municípios do país e na 96ª entre os 399 municípios do estado do Paraná.

Figura 8 - Renda *per capita* do município de Cascavel (PR)

Prefeito LEONALDO PARANHOS DA SILVA	
POPULAÇÃO	>
TRABALHO E RENDIMENTO	>
EDUCAÇÃO	>
ECONOMIA	>
PIB per capita [2018]	37.733,02 R\$
Percentual das receitas oriundas de fontes externas [2015]	51,2 %
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010]	0,782
Total de receitas realizadas [2017] ($\times 1000$)	962.657,58 R\$
Total de despesas empenhadas [2017] ($\times 1000$)	805.933,74 R\$

Economia



Fonte: IBGE (2021).

Entre as atividades economias desenvolvidas no município, destacam-se as ligadas ao agronegócio, como a produção de grãos de milho e soja, e à agropecuária, responsável pela produção de carnes bovina, suína, de frango e de peixe, setor que faturou R\$ 602.725,41 em 2018. Outros ramos econômicos que se destacam no município são a indústria de transformação, que arrecadou R\$ 7.717.899,08 nesse mesmo ano, o setor de serviços atrelado à administração, à defesa, à educação, à saúde pública e à seguridade social, que movimentou em 2018 um total de R\$ 7.029.606,32 (IBGE, 2018).

No tocante aos dados educacionais, o Caderno Estatístico do município de Cascavel do IPARDES apresenta as seguintes informações sobre as matrículas na Educação Básica:

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Básica de Cascavel (PR) - 2020

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A MODALIDADE DE ENSINO E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2020

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	-	10.656	3.271	13.927
Creche	-	-	4.658	1.551	6.209
Pré-escolar	-	-	5.998	1.720	7.718
Ensino fundamental	-	15.507	19.282	7.037	41.826
Ensino médio	339	10.864	-	1.948	13.151
Educação profissional	375	3.435	-	1.416	5.226
Educação especial - classes exclusivas	-	-	11	433	444
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	2.584	360	592	3.536
Ensino fundamental	-	1.302	360	300	1.962
Ensino médio	-	1.282	-	292	1.574
TOTAL	375	30.506	30.298	14.264	75.443

FONTE: MEC/INEP

NOTA: O soma das parcelas pode divergir do total do Estado em razão de que um aluno pode estar matriculado em mais de uma modalidade de ensino, conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgada pela fonte (INEP).

Fonte: IPARDES (2021).

Em 2020, do total de 332.333 habitantes, 20.380 são crianças de zero a cinco anos, faixa etária que corresponde ao público da Educação Infantil. Das 15.833 crianças que estavam na idade pertencente à modalidade creche (zero a três anos), 4.658 estavam matriculadas na rede municipal de ensino e 1.551 na rede particular, totalizando 6.209 de matrículas na faixa etária da creche. Assim, das 20.380 crianças com idade para frequentar a Educação Infantil, 9.624 ainda não estão sendo atendidas (PARANÁ, 2021).

As crianças com idade para frequentar a pré-escola somaram em 2020 8.250, sendo que 5.998 estão na rede municipal de ensino e 1.720 na rede privada, totalizando 7.718 matrículas de crianças entre quatro e cinco anos, ficando fora desse atendimento 532 crianças (PARANÁ, 2021).

O IPARDES também forneceu dados dos demais níveis de ensino no município em 2020. O Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) contou com 41.828 alunos matriculados, sendo 15.507 na rede estadual, 19.282 na rede municipal e 7.037 em escolas e colégios particulares. O Ensino Médio contabilizou 13.151 alunos, sendo 339 em instituições federais, 10.864 na rede estadual e 1.948 na rede particular. A educação profissional foi responsável pela matrícula de 5.226

alunos, sendo 375 na rede federal, 3.435 em instituições estaduais e 1.416 na rede particular. As classes exclusivas para alunos da educação especial reuniram 444 alunos, sendo 11 na rede municipal e 433 na rede particular. No tocante à Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2020, 3.536 alunos frequentaram o Ensino Fundamental e Médio nessa modalidade: 2.584 na rede estadual de ensino, 360 na rede municipal e 592 em instituições particulares. Em 2020, todas essas modalidades e níveis de ensino representaram um total de 75.443 mil alunos matriculados no município.

O caderno do IPARDES referente à Cascavel informou o número de profissionais da educação básica por modalidade de ensino no ano de 2020: 675 professores no município que atuam nas turmas da faixa etária creche, sendo 500 professores municipais e 176 professores da rede privada; 642 professores da pré-escola, sendo 489 da rede municipal e 159 da rede privada (IPARDES, 2021).

É importante ressaltar que o caderno do IPARDES (2021) não contém dados sobre os demais profissionais que atuam na educação. Dados de 2010 revelam que a população economicamente ativa envolvida com o setor de educação do município chegou ao número de 8.707 trabalhadores.

Com relação aos estabelecimentos de ensino no município em pauta, os que atendem à Educação Infantil somam 161 unidades, dessas 113 são municipais e 48 privadas.

Dados educacionais do município fornecidos pelo IBGE (2021) informam sobre a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos. Segundo o Censo de 2010, a população de Cascavel, nessa faixa etária, tinha uma taxa de escolarização de 98,1%, ficando na 1909ª posição entre os municípios do país e na 187ª do estado.

No que diz respeito ao IDEB, segundo site do INEP (2020), em 2005, a média do município foi de 4,7, com elevações a cada nova publicação do índice: 5.1 em 2007; 5.5 em 2009; 5.8 em 2011; 6.1 em 2013; 6.3 em 2015; 6.5 em 2017, nota que se manteve na edição de 2019.

Após destacarmos dados específicos sobre o município em análise, a seguir, examinamos os editais municipais para a contratação de agentes de apoio.

3.2.1 A regulamentação das relações e da exploração da força de trabalho do agente escolar na Educação Infantil do município de Cascavel (PR)

O primeiro processo para contratação de agentes de apoio no município de Cascavel (PR) se deu no ano de 2012, pelo Edital de Teste Seletivo nº 016/2012, para contratação por tempo determinado de 12 meses, podendo ser prorrogada por mais 12 meses, permitindo, assim, um vínculo de 24 meses com a prefeitura. Esse edital foi justificado pela Lei municipal nº 5.598/2010, que dispõe sobre a regulamentação para funções públicas temporárias no âmbito da administração direta do município de Cascavel (PR).

As inscrições para o processo seletivo ocorreram entre os dias 19 e 30 de novembro de 2010, com 150 vagas gerais e 8 destinadas a pessoas com deficiência. A carga horária desse profissional seria de 40 horas semanais, e exigia-se como pré-requisito para a contratação Ensino Médio completo. O salário inicial seria de R\$ 900,00 mensais. Em 2012, o salário-mínimo nacional era de R\$ 622,00 (regulamentado pelo Decreto nº 7.655, de 2011) e o estadual de R\$ 904,20 para os Técnicos de Nível Médio correspondentes ao Grande Grupo 3 da Classificação Brasileira de Ocupações. Entre os cargos desse grupo estão:

33 PROFESSORES LEIGOS E DE NÍVEL MÉDIO 331
PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NO
ENSINO FUNDAMENTAL E NO PROFISSIONALIZANTE
3311 Professores de nível médio na educação infantil
3312 Professores de nível médio no ensino fundamental
3313 Professores de nível médio no ensino profissionalizante.
(BRASIL, 2010, p. 18).

No Edital nº 016/2012, a criação desse cargo justificou-se pela necessidade de efetuar a contratação temporária e emergencial de pessoal, para o desenvolvimento de atividades essenciais na Educação Infantil, visto que, segundo a prefeitura, no ano seguinte, 2013, seriam inaugurados nove novos CMEIs:

Considerando a necessidade de efetuar a contratação temporária e emergencial de pessoal, para o desenvolvimento de atividades essenciais na educação infantil, conforme previsto no inciso VII do artigo 36 da lei municipal n.º 5.598/2010.
Considerando a inviabilidade temporária de criação do cargo de auxiliar educacional e respectiva abertura de concurso público a tempo de suprir as demandas para abertura de nove novos centros de educação infantil do município para início do ano letivo de 2013. (CASCAVEL, 2012, p. 1).

Nesse teste seletivo, foram aprovados 492 candidatos, os quais seriam convocados até 30 de setembro de 2013. Os agentes de apoio, conforme as atribuições descritas no Edital, atuariam diretamente com as crianças dos CMEIs e Escolas do município, logo, teriam funções pedagógicas, como podemos observar neste trecho:

Atribuição Sumária do cargo de Agente de Apoio: Recepcionar as crianças e anotar as informações, sobre o estado geral, fornecidas pela mãe ou responsável. Praticar os cuidados de higiene e alimentação observando a rotina e os horários estipulados, estimulando a criança a desenvolver tais atividades. Acompanhar e orientar o repouso dos alunos. Conduzir o grupo de alunos e a organização do seu trabalho, estabelecendo relação de afetividade, autoridade e confiança. Auxiliar na confecção de materiais didáticos de acordo com orientações específicas do professor regente, coordenador pedagógico, coordenador administrativo pedagógico e diretor. Acompanhar os alunos no desenvolvimento das atividades asseguradas no planejamento. (CASCAVEL, 2012, p. 2).

Ainda em 27 de dezembro de 2012, o então prefeito municipal, Edgar Bueno, sancionou a Lei nº 6.171, aprovada pela câmara de vereadores, a qual alterou a Lei 3.800/2004, que normatizava o plano de cargos, vencimentos e carreiras do servidor público municipal, e a Lei municipal nº 5.598/2010, sobre os concursos públicos para ocupação de cargos públicos, empregos públicos e funções públicas temporárias no âmbito da administração direta do município de Cascavel (PR). Assim, a Lei nº 6.171/2012 criou oficialmente o cargo efetivo de agente de apoio, regulamentando 390 vagas para o cargo, com carga horária de 40 horas semanais, enquadrando-o no Grupo Ocupacional Técnico e Administrativo – GTA, que “[...] reúne os cargos técnicos com formação específica em nível de segundo grau ou cursos profissionalizantes regulares e aqueles com atividades típicas administrativas.” (CASCAVEL, 2004, n.p.).

Em 2014, por meio do Edital nº 005, foram abertas as inscrições em 22 de janeiro para o primeiro concurso público direcionado ao cargo de agente de apoio, com 150 vagas para ampla concorrência e 8 vagas para pessoas com deficiência (com vencimento no valor de R\$ 988,20). Foram aprovados 98 candidatos para o cargo e foram convocados até 29 de setembro de 2014. Nesse ano, também ocorreu um teste seletivo para o cargo, regulamentado pelo Edital nº 055/2014, as inscrições se iniciaram em 22 de setembro, sendo ofertadas 35 vagas para ampla concorrência

e 2 para pessoa com deficiência, com salário de R\$ 1.012,10. Nesse pleito, foram aprovados 486 candidatos, sendo convocados 436 candidatos até 20 de junho de 2016. Visto que todos os aprovados no primeiro concurso foram convocados até setembro, no dia 27 de dezembro de 2014, por meio do Edital nº 151/2014, foi aberto novo concurso, com 100 vagas para ampla concorrência e 5 vagas para pessoa com deficiência, com salário de R\$ 1.047,49. Dessa vez, foram aprovados 122 candidatos, convocados até 9 de dezembro de 2015. Os valores entre o concurso e o teste seletivo divergem, visto que a data base para reajuste dos servidores do município de Cascavel é atualizada no mês de abril.

Em 2014, o salário-mínimo nacional era de R\$ 724,00 (Decreto nº 8.166, de 23 de dezembro de 2013) e o salário-mínimo do estado do Paraná estava no valor de R\$ 1.018,94 (Lei do Estado do Paraná nº 18.059, de 1 de maio de 2014) para os Técnicos de Nível Médio, correspondentes ao Grande Grupo 3 da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Em 2016, a Prefeitura de Cascavel (PR) lançou o Edital de Concurso nº 050/2016 para a função agente de apoio, com a abertura das inscrições a partir de 14 de março desse ano. Nesse edital, foram oferecidas 50 vagas para ampla concorrência e 5 vagas para pessoa com deficiência, com salário no valor de R\$ 1.111,28. Nesse processo, foram aprovados 309 candidatos, sendo todos convocados até 5 de julho de 2017. O valor do salário-mínimo nacional estava, à época, em R\$ 880,00 (Decreto nº 8.618, de 29 de dezembro de 2015) e o salário-mínimo do estado do Paraná R\$1.234,20 (Lei nº 18.766, de 1 de maio de 2016) para os trabalhadores do Grupo 3 da CBO.

Em 2017, houve novo concurso para o cargo de agente de apoio, por meio do Edital nº 115/2017. As inscrições se iniciaram no dia 8 de agosto. Foram ofertadas 52 vagas para ampla concorrência e 3 vagas para pessoa com deficiência. Nesse certame, o salário era de R\$ 1.250,04. Ao final do processo, foram aprovados 782 candidatos, sendo convocados 574 candidatos até o dia 28 de janeiro de 2021, data da última convocação. Em 2017, o salário-mínimo nacional esteve com valor de R\$ 937,00 (Decreto nº 8.948, de 29 de dezembro de 2016) e o salário-mínimo do estado do Paraná R\$ 1.315,60 (Decreto nº 6.638, de 12 de abril de 2017) para o Grupo 3 da CBO.

Depois desse concurso, em 2019 que a Prefeitura de Cascavel (PR) publicou novo edital (nº 004/2019) para um teste seletivo a fim de contratar temporariamente

agentes de apoio. Dessa vez, foram ofertadas 56 vagas para ampla concorrência e 3 vagas para pessoa com deficiência, sendo aprovados 221 candidatos. A primeira chamada realizada no dia 25 de julho de 2019.

Tabela 2 - Tabela de vencimentos - cargos/níveis maio/2020

CARGO	NÍVEL	CLASSE	VALOR
AGENTE DE APOIO	I	A 07	1.393,80
	II	A 09	1.533,31
	III	A 11	1.686,53
	IV	A 13	1.855,19

Fonte: Cascavel (2020, p. 20).

A Lei nº 3.800/2004 estabeleceu os critérios para elevação de nível, que é definida como uma promoção vertical concedida apenas aos servidores estáveis (concurados), com estabilidade de pelo menos cinco anos no cargo. Para estar apto a essa promoção, o servidor precisa atingir a Pontuação Acumulada para Promoção Vertical – PA, que compreende os seguintes critérios:

Art. 38. A Pontuação Acumulada para Promoção Vertical – PA de cada servidor será definida por meio dos seguintes fatores (Redação dada pela Lei nº 4.856, de 04.04.2008)

I. Tempo de serviço em cargo de provimento efetivo:

- a) Anterior à implantação do Regime Jurídico Único;
- b) Em outros cargos de provimento efetivo;
- c) No cargo efetivo atual;

II. Escolaridade e/ou formação superior à exigida para o cargo;

III. Nota da Avaliação Anual de Desempenho;

IV. Atividades extraordinárias às atribuições do cargo efetivo, de relevância ao Serviço Público Municipal. (CASAVEL, 2004, n.p.).

Após atingir os critérios estabelecidos, a Lei determina que o servidor está apto a concorrer a progressão vertical. Compreendemos que a palavra concorrer deixa claro que nem todos os servidores que atendem aos critérios terão o direito à progressão, como fica exposto neste excerto:

Art. 41 O Poder Executivo definirá, no último trimestre de cada ano, por meio de ato próprio, a distribuição das vagas a serem destinadas para a promoção vertical no ano subsequente, de acordo com a disponibilidade financeira e orçamentária da Municipalidade, conforme estabelecido em regulamento específico. (CASAVEL, 2004, n.p.).

Fica assim determinado que as progressões acontecerão a partir da disponibilidade do município. E essa disponibilidade de vagas fica vedada, caso o município “[...] atinja, ao término do segundo quadrimestre de cada exercício, um índice de gastos com pessoal superior a 50,8% (cinquenta vírgula oito por cento), em apuração realizada pelo Tribunal de Contas do Estado do Paraná.” (CASCAVEL, 2004, n.p.). Desse modo, a Lei nº 3.800/2004 determina que terão direito à progressão vertical os servidores que atingirem a pontuação necessária dentro do número de vagas disponíveis para o cargo.

É importante ressaltar que, no manual de cargos do município, além da descrição da função de agente de apoio, há 15 atribuições típicas ao cargo, como vemos a seguir:

1. Recepcionar as crianças e anotar as informações, sobre o estado geral, fornecidas pela mãe ou responsável;
2. Praticar os cuidados de higiene, inclusive troca de fraldas, e alimentação, observando a rotina e os horários estipulados, estimulando a criança a desenvolver tais atividades;
3. Acompanhar e orientar o repouso dos alunos, trocando roupa de cama quando necessário;
4. Auxiliar alunos na colocação de peças de vestuário;
5. Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, espaço, mobiliário e equipamentos e materiais de trabalho e o agrupamento dos alunos;
6. Conduzir o grupo de alunos, sob supervisão, estabelecendo relação de afetividade, autoridade e confiança;
7. Manter e promover relacionamento cooperativo de trabalho com colegas, alunos, pais e os diversos segmentos da comunidade envolvidos nas atividades;
8. Participar da integração entre escola, família e comunidade, colaborando para o melhor desenvolvimento do educando;
9. Participar do processo avaliativo do aluno a fim de garantir avanços no desenvolvimento infantil;
10. Auxiliar na confecção de materiais didáticos de acordo com orientações específicas do professor regente, coordenador pedagógico, coordenador administrativo pedagógico e diretor;
11. Auxiliar o professor nos cuidados e organização do material de apoio pedagógico;
12. Acompanhar alunos em atividades extraclasse, como passeios ou outros, supervisionado pelo professor ou coordenador do CMEI;
13. Participar de eventos, cursos e treinamentos sempre que convocado pela Administração Pública Municipal ou Secretaria de Educação;
14. Orientar os alunos, sob supervisão do diretor ou coordenador, bem como do professor regente, no cumprimento de regras e rotinas estabelecidas;
15. Desempenhar outras atividades correlatas. (CASCAVEL, 2004, n.p.).

Não é necessário um olhar tão atento para compreender que essas são funções pedagógicas, além da atribuição 15, que abre inúmeras possibilidades de novas funções a esses profissionais. Se elas têm cunho pedagógico, entendemos que deveriam ser exercidas por um profissional com uma formação pedagógica compatível, o professor de educação infantil.

O agente de apoio, ao trabalhar 40 horas semanais com as crianças da Educação Infantil, enquadra-se como um profissional da educação, embora no Manual dos Cargos do município esteja lotado no Grupo Ocupacional Técnico e Administrativo. Segundo o texto da LDBEN,

Art. 61. 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;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996, n.p.).

Como podemos observar, a LDBEN não trata de profissionais da educação com formação apenas em nível médio. Em 2017, como já ressaltado, por meio da Lei nº 13.415, foram incluídos profissionais com notório saber para atuar na educação:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (BRASIL, 1996, n.p.).

Nesse caso, esses profissionais irão atuar no ensino médio, mas essa contratação abre precedentes para que sejam contratados para as demais etapas da educação. O inciso V do caput do art. 36 da LDBEN trata especificamente da “formação técnica e profissional”, que não se aplica ao cargo que estamos

discutindo, pois o agente de apoio não se encaixa como um profissional com notório saber.

Percebemos, desse modo, que a Prefeitura de Cascavel (PR) deixa de cumprir com a LDBEN ao contratar um profissional sem a formação mínima para atuar na educação. Além disso, a contratação do agente de apoio, com o intuito de substituir o professor de Educação Infantil, vai na contramão do próprio Currículo Municipal, que visa a garantir que a escola cumpra verdadeiramente seu papel de socialização do conhecimento científico, possibilitando que o processo ensino-aprendizagem ocorra com qualidade para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, segundo essa Proposta Curricular, “[...] o professor é quem deve organizar, direcionar e mediar os objetivos que a criança deve alcançar dentro dessa rotina para o seu pleno desenvolvimento nos aspectos cognitivos, emocionais, afetivos e sociais.” (CASCAVEL, 2008, p. 45).

Analisando os documentos norteadores da Educação Infantil, podemos compreender que a contratação por concurso público desse profissional sem especialização adequada para atuar na Educação Básica tem sido adotada em com o objetivo de baratear os custos com a educação, especialmente a Educação Infantil, e aumentar o número de crianças atendidas, adequando-se ao PNE, cujas metas para a Educação Infantil são:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, n.p.)

A adoção desse profissional pode ser também compreendida como estratégica para cumprir a Deliberação nº 02/ 2014 do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, que delibera acerca de normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, estabelecendo-se a organização dos Centros de Educação Infantil, com a seguinte proporção professor/aluno:

- I- Do nascimento a um ano de idade – até seis crianças por professor;
- II- De um a dois anos de idade - até oito crianças por professor;
- III- De dois a três anos de idade – até doze crianças por professor;
- IV- De três a quatro anos de idade – até quinze crianças por professor;
- V- De quatro a cinco anos de idade – até vinte crianças por professor. (PARANÁ, 2014, p. 3).

Nesse sentido, é possível perceber que a Educação Infantil requer uma demanda maior de profissionais, e o município de Cascavel (PR), no momento da distribuição do número de alunos por turma, conta o agente de apoio como um profissional da educação, mas o salário (conforme o Piso Nacional do Magistério – Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008) e os demais direitos garantidos aos educadores, como a hora atividade¹³, lhes são negados.

Com relação ao número de alunos e professores, onde deveria existir mais de um professor de Educação Infantil, temos apenas um responsável pelo planejamento e aplicação das aulas, já que o agente de apoio auxilia na aplicação das atividades pedagógicas, no cuidado com higiene das crianças, no acompanhamento das crianças na hora do sono entre outras tarefas.

Nesse processo, tendo em sala de aula dois profissionais, um com formação específica para docência e outro apenas com formação em nível médio, há um reforço na dicotomia “cuidar e educar”, visto que o professor regente fica responsável pela parte pedagógica do trabalho e o agente de apoio com as tarefas relacionadas à higiene das crianças, como se as duas ações acontecessem de forma separada. Moreira *et al.* (2020) defendem a necessidade de superarmos a dicotomia entre cuidar e educar. O cuidado, nessa etapa da educação, compreende de maneira intrínseca o aspecto pedagógico, pois são esses elementos do cotidiano que favorecem uma educação humanizadora.

Nessa perspectiva, nas instituições de Educação Infantil, em que atuam profissionais sem formação específica para o trabalho com educação, há uma precarização da função social da escola de socializar os saberes científicos para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas e do próprio trabalho docente.

Nesse sentido, a institucionalização da escola pública na sociedade de classes tem implicações que necessitam ser superadas, como a característica

¹³ “art. 33. Fica garantido aos Profissionais do Magistério regentes o direito à hora atividade na proporção de 1/3 (um terço) do total da carga horária de trabalho.” (CASCAVEL, 2014, n.p.).

assistencial do atendimento na Educação Infantil da rede pública, que pode ser reforçada a partir da contratação do profissional agente de apoio que não tem uma formação específica para atuar na educação.

No Manual de Cargos do Município de Cascavel (PR), além dos aspectos já citados, detalham-se as condições de trabalho do agente de apoio:

- a) O trabalho é exercido, obrigatoriamente, em Centros Municipais de Educação Infantil ou Escolas Municipais;
- b) A atividade exige constante movimentação física do servidor;
- c) Trabalhará em posição predominantemente ortostática;
- d) O convívio com crianças é inerente à atividade;
- e) Em necessitando, deverá pegar crianças no colo sob supervisão do professor regente;
- f) Auxiliará nos cuidados de crianças portadores de deficiências (CASCAVEL, 2004, n.p.).

Com relação às condições de trabalho, essas explicitam o trabalho direto com as crianças, especialmente a letra “f”, que nos chama a atenção por tratar do cuidado com crianças portadoras de alguma deficiência. Encontramos no 4º Relatório de Monitoramento e Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Cascavel, de 2020, na estratégia XI, que o município almeja

[...] garantir o acesso à Educação Infantil com a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando o atendimento às especificidades, bem como material didático e professor de apoio, a partir de 2016. (CASCAVEL, 2020, p. 25).

Como ação para o cumprimento dessa estratégia, o documento cita que, no ano de “[...] 2017, são atendidos 41 alunos com deficiência, destes 17 possuem um auxiliar ou agente de apoio para atuar no acompanhamento e desenvolvimento pedagógico do aluno.” (CASCAVEL, 2020, p. 25).

3.2.2 As formas e o processo de precarização e exploração da força de trabalho do agente escolar na Educação Infantil do município de Cascavel (PR)

Nessa subseção, analisamos dados empíricos coletados a partir de pesquisa de campo com os agentes de apoio que integraram esta pesquisa como fazem parte como sujeitos. Com a autorização da SEMED de Cascavel (PR), enviamos um e-

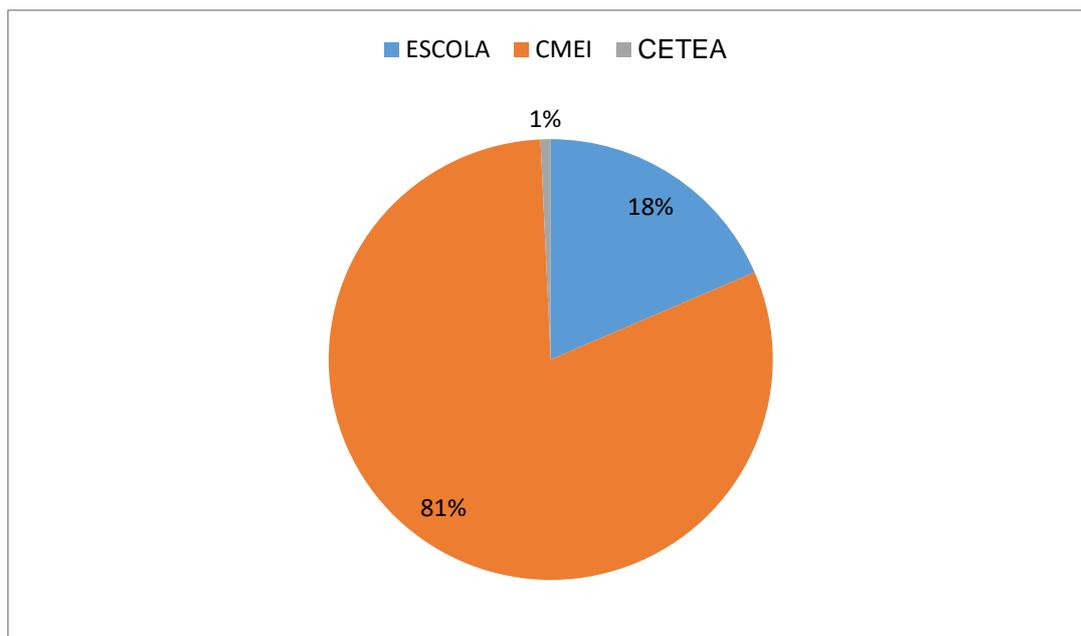
mail para 62 escolas e 55 CMEIs do município, os quais estavam disponíveis no site da Secretaria, solicitando que as instituições de ensino repassassem um questionário aos agentes de apoio lotados em suas instalações.

Em um universo de aproximadamente 400 profissionais, 138 responderam ao questionário, que foi desenvolvido no *Google Formulários* (Anexo A) e sendo compartilhado em forma de link nos e-mails das escolas.

Esse instrumento contou com cinco questões, com o objetivo de compreender a realidade desses profissionais. A primeira pergunta buscou identificar quais são as instituições que os agentes de apoio trabalham. A segunda questão teve como objetivo identificar o tempo de atuação no cargo. A terceira indagou o nível de formação desses profissionais, visto que, embora o concurso solicite apenas formação em nível médio, sabe-se que muitos têm formações além do exigido. A quarta pergunta solicitou se os agentes de apoio estão buscando novas formações para além do nível médio. A quinta e última questão teve por objetivo compreender se esses profissionais pretendem permanecer por mais tempo no cargo.

Na primeira pergunta, questionamos sobre o campo de atuação, tendo três tipos de instituições educacionais: CMEIs, Escolas e Clínica Escola do Transtorno do Espectro Autista (CETEA Juditha Paludo Zanuzzo), inaugurada no ano de 2020, conforme observamos no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Estabelecimento de atuação dos agentes de apoio



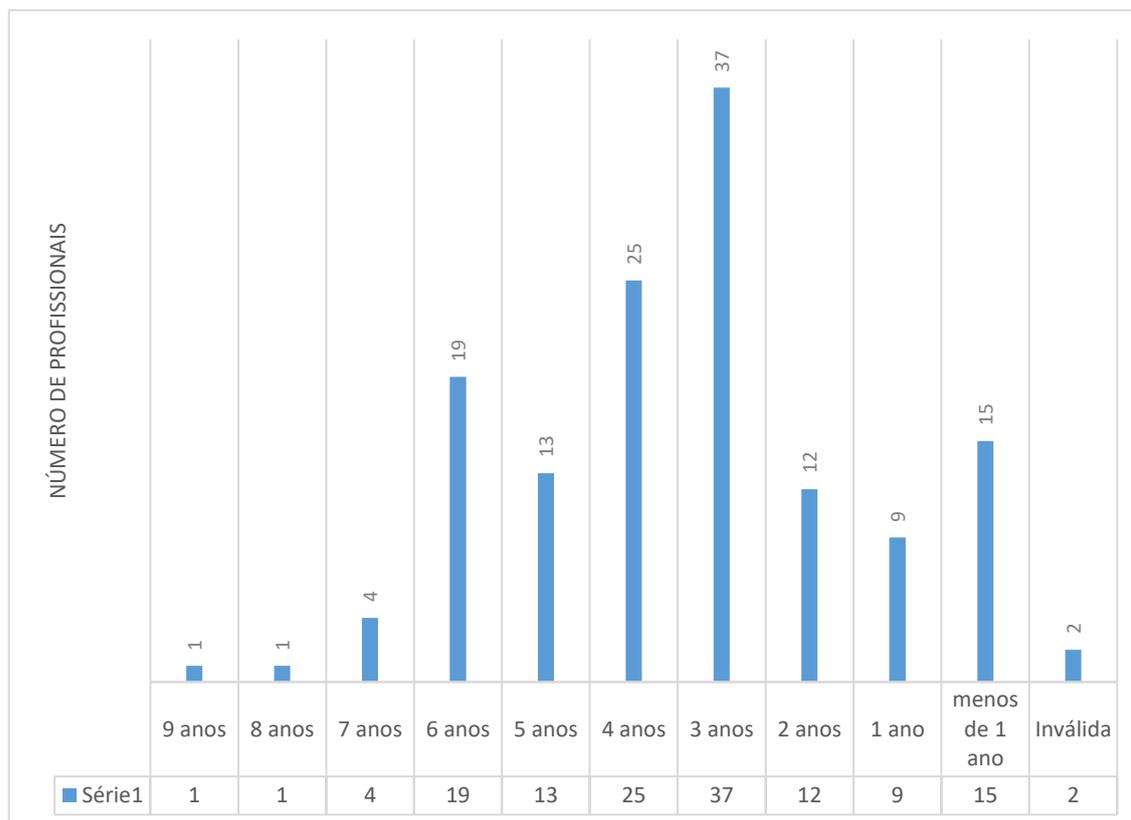
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com essa questão, tivemos 135 repostas válidas, sendo que três profissionais não responderam à pergunta. Desse total, 109 agentes de apoio (81%) estão lotados em CMEIs, 25 (18%) em escolas e apenas um profissional na CETEA.

A partir do levantamento de dados dessa questão, é possível compreender que o município vem cumprindo com o Manual de Cargos, que prevê que o trabalho de agente de apoio seja “[...] exercido, obrigatoriamente, em Centros Municipais de Educação Infantil ou Escolas Municipais.” (CASCAVEL, 2004, p. 71).

Os dados da segunda questão nos permitiram ter uma percepção maior sobre a permanência desses profissionais nos cargos. É importante lembrar que o primeiro teste seletivo para contratação desses profissionais aconteceu no ano de 2012

Gráfico 2 - Tempo de atuação na função de agente de apoio



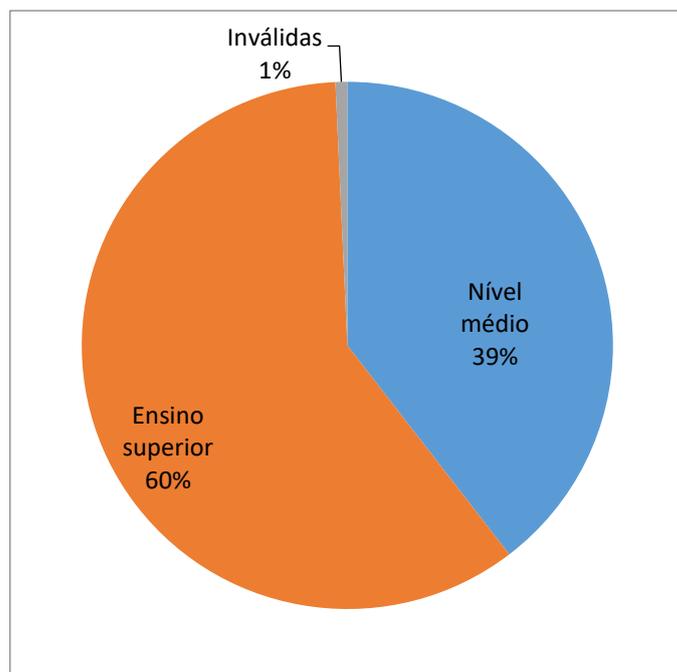
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Das 137 respostas, obtivemos os seguintes dados: 15 trabalham há menos de 1 ano no cargo; 9 atuam há 1 ano; 12 estão há 2 anos; 37 trabalham há 3 anos; 25 trabalham há 4 anos; 13 trabalham há 5 anos; 19 trabalham há 6 anos; 4 trabalham há 7 anos; 1 trabalha há 8 anos; e 1 trabalha há 9 anos.

Ao observarmos o gráfico, é possível perceber que um grande percentual de profissionais atua na função entre 3 e 6 anos, o que podemos considerar um período muito expressivo na função de agente de apoio, visto que o cargo foi instituído no ano de 2012. Nessa perspectiva, embora não tenham sido questionados os motivos de permanecer no cargo, já que a remuneração esteve sempre próxima ao valor do salário-mínimo, uma hipótese a ser considerada para essa permanência seja a estabilidade proporcionada pelo concurso público, algo não oferecido em empresas privadas. Outro fator a ser considerado é que muitos desses profissionais estão fazendo o curso na área da educação (licenciatura em Pedagogia) ou já são formados, permanecendo no cargo até a possível mudança para função de professor ou professor de Educação Infantil.

A questão sobre a formação desses profissionais revela o quadro formativo e a sua dimensão no conjunto desses profissionais na função exercida pelo sistema educacional municipal.

Gráfico 3 - Formação dos profissionais agentes de apoio



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Dos 138 profissionais que participaram da pesquisa, somente um não respondeu a essa questão. Um primeiro dado é que 55 agentes de apoio (39%) têm a formação em nível médio, um pré-requisito para assumir o cargo. A grande maioria (83 profissionais - 60%), contudo, tem formação em nível superior. Embora o concurso para o cargo de agente de apoio exija somente a formação em nível médio, muitos desses profissionais têm uma formação além da solicitada em edital, mas, mesmo assim, continuam atuando na função. Compreendemos esse processo como um reflexo da nova divisão internacional do trabalho responsável por novas formas de organização social laboral, iniciando um processo de informatização produtiva, diminuindo cada vez mais o trabalho social (ANTUNES, 2014b).

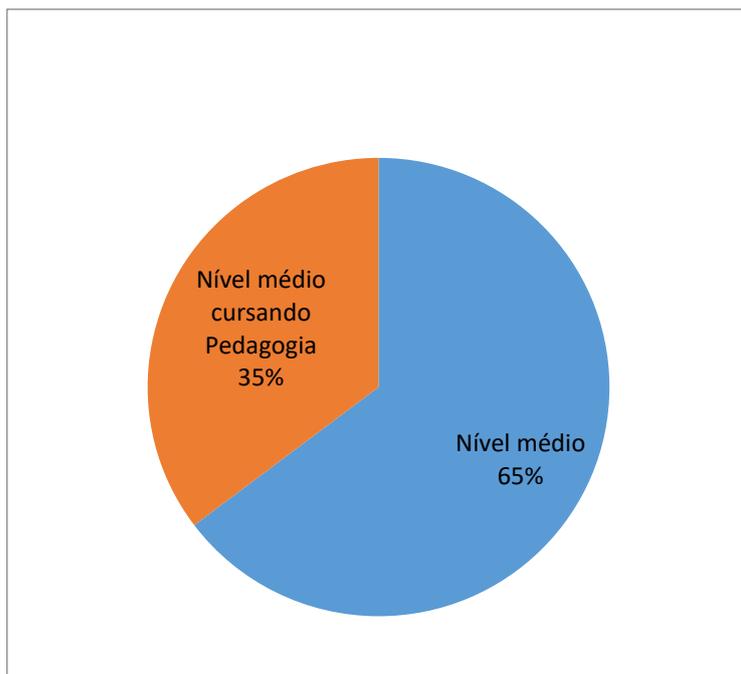
Outro dado que nos chama a atenção é nesse universo de 83 profissionais com nível superior, dois têm duas graduações, oito estão cursando uma segunda licenciatura e oito graduados em outras áreas estão cursando Pedagogia. Outros cursos citados foram: um está cursando Teologia, um está cursando Fisioterapia,

um está cursando Biologia, dois estão cursando Letras, um está cursando RH, um está cursando Gestão Pública e um está cursando Técnico em Farmácia.

Outro elemento importante, identificado na pesquisa, diz respeito às áreas de formação desses profissionais, sendo nomeado 16 diferentes cursos de formação, ainda que 18 respostas que mencionaram o nível superior não tenham especificado o curso de formação. Entre os cursos de graduação citados, temos a seguinte distribuição: um formado em Ciências Contábeis, quatro formados em Serviço Social, dois formados em História, três formados em Psicologia, um formado em Educação Física, quatro formados em Direito, um formado em Fonoaudiologia, um formado em Estética, um formado em Comunicação Social, 34 formados em Pedagogia, três formados em Administração de Empresas, um formado em Logística, um formado em Letras, um formado em Artes, dois formados em Processos Gerenciais, e 18 formados em nível superior, mas não especificaram o curso.

Com relação aos profissionais com nível médio (55 agentes), a pesquisa nos proporcionou outro dado importante: mesmo tendo a formação requisitada para a função, 30 desses profissionais (65%) estão cursando Pedagogia, como mostra o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Agentes de apoio com nível médio cursando Pedagogia



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Também temos um número bem expressivo de 35 agentes de apoio, dentre os 83 que têm graduação em nível superior, que estão cursando ou já têm pós-graduação, um inclusive está cursando mestrado.

Gráfico 5 - Agentes de apoio com formação em nível superior cursando pós-graduação

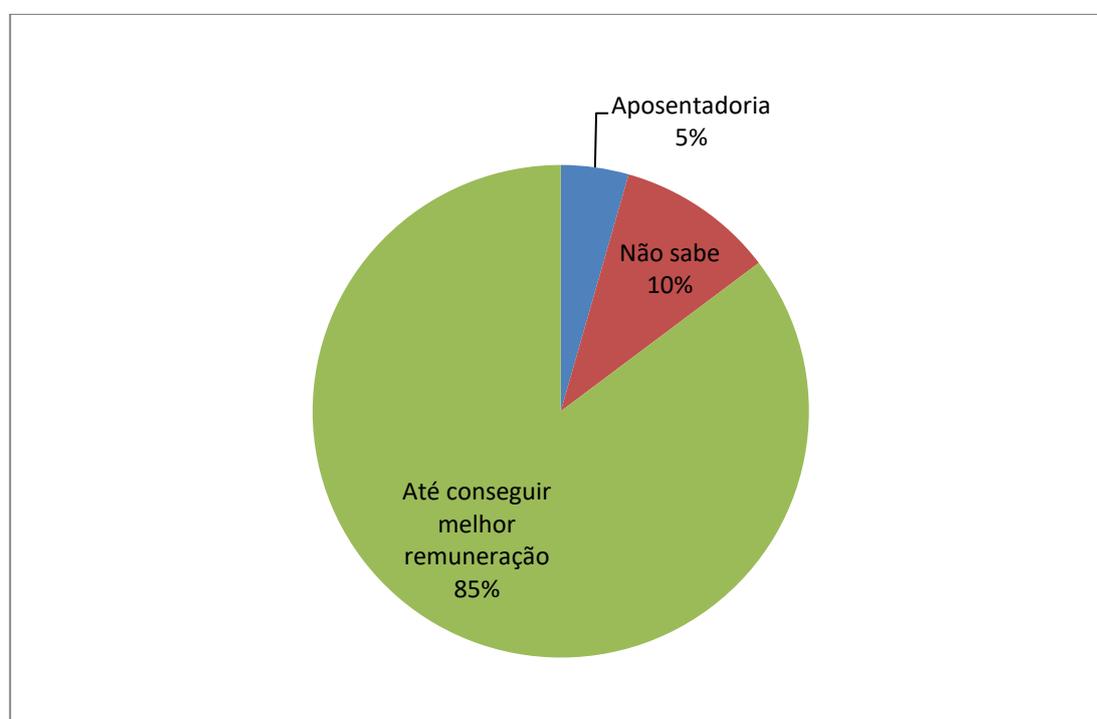


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A partir dessas respostas, é possível compreender que, embora esses profissionais tenham a formação “adequada” para exercer a função, solicitada em edital, estão se profissionalizando com curso superior e/ou pós-graduação com o objetivo de deixar de exercer a função para assumir um novo concurso público ou um emprego em empresas privadas que ofereçam maior remuneração e melhores condições de trabalho.

A última questão de nossa pesquisa buscou levantar o tempo que esses profissionais pretendem permanecer no cargo. Os dados constam no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Período que os profissionais agentes de apoio pretendem permanecer no cargo



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Essa questão nos ajuda a compreender a satisfação dos agentes em relação ao seu cargo. Dos 138 participantes, 14 profissionais não souberam estabelecer uma possível data ou acontecimento que os façam sair ou permanecer no cargo. Além disso, seis agentes de apoio responderam que gostariam de permanecer no cargo até aposentadoria, ao passo que a grande maioria (116 profissionais – 85%) pretende sair o mais breve possível, quando conseguir um emprego que ofereça melhor remuneração.

Um profissional, nessa pergunta, disse que permaneceria no cargo “até achar algo que ganhe mais, somos muito mau pago e desvalorizado!”. Outro profissional também externalizou o descontentamento com a remuneração do cargo, com a seguinte resposta: “Não posso precisar, infelizmente nesse cargo não se tem nenhum plano de cargos e carreiras, então sem muitas expectativas, a qualquer momento posso me desligar pois hoje pelo mesmo valor de remuneração ou até mais posso conseguir algo bem fácil e com possibilidades de crescimento”.

Outras respostas sobre o período que pretendem permanecer no cargo demonstram o contentamento com o trabalho que desenvolvem nos CMEIs e escolas: “Por um bom tempo, gosto muito do que faço”. A questão de valorização salarial é um elemento que pesa na decisão de permanecer ou não no cargo, como explicita esta resposta: “Se houver uma valorização desta função, tanto economicamente, como os mesmos direitos do profissional da educação, porque desenvolvemos os mesmos serviços. Pretendo ficar sempre, e me qualificar cada vez mais”.

Nessa perspectiva, o descontentamento com a remuneração e a vontade de ser mais valorizado se repetiu em mais respostas: “Conseguir algo melhor, pois este cargo não tem futuro, nem mesmo plano de carreira”; “Até achar outro emprego que tenha igual ou maior salário na minha área de formação”; “Pretendo permanecer neste cargo até conseguir passar para outro cargo com melhor remuneração”; “Até passar em outro concurso que tem uma remuneração mais adequada, com benefícios e com avanços no cargo”; “Até passar em um concurso que eu seja mais valorizada tanto profissionalmente como financeiramente”.

4 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo responder à seguinte pergunta: *Qual o contexto de implementação da função de agente de apoio na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR)?*

A CF de 1988 atribui um caráter pedagógico à etapa da Educação Infantil, ao passo que a LDBEN a considerou como a primeira etapa da Educação Básica, afirmando que a formação mínima para estar na função de professor da Educação Infantil deve ser a formação no Ensino Médio na modalidade Normal ou em Nível Superior em Pedagogia. Assim, segundo a legislação que regulamenta o atendimento na Educação Infantil brasileira, as crianças na faixa etária de zero a cinco anos têm o direito de serem atendidas, diária e diretamente, por um profissional com formação adequada, que atenda às especificidades. Embora a legislação garanta a presença de um profissional qualificado nas turmas de Educação Infantil, ainda existem crianças no território nacional que estão sendo atendidas por profissionais sem a formação mínima exigida pela LDBEN, como é o caso do município de Cascavel (PR), onde os agentes de apoio lotados nos CMEIS têm apenas formação em nível médio, logo, não têm habilitação educacional.

Para respondermos ao problema da pesquisa, no primeiro capítulo, estabelecemos como objetivo geral compreender como a instituição do cargo de agente de apoio, materializada pelas políticas públicas que normatizam o atendimento na Educação Infantil, pode contribuir para a precarização do trabalho do professor de Educação Infantil no município de Cascavel (PR). Os objetivos específicos, que se tornaram capítulos desta dissertação, foram: i) compreender a Educação Infantil brasileira e a sua demanda por profissionais a partir de suas especificidades; ii) identificar o contexto de implementação do cargo de agente de apoio e que trabalho desenvolve nas turmas de Educação Infantil do Município de Cascavel (PR).

A partir desses direcionamentos, realizamos uma pesquisa bibliográfica em fontes primárias, como documentos e a legislação pertinente, e fontes secundárias, com base em autores que discutem essa temática, além de uma pesquisa de campo, com aplicação de um questionário aos agentes de apoio (objeto desta pesquisa) que trabalham em Cascavel (PR).

No segundo capítulo desta pesquisa, discorreremos que o Estado, como instituição, tem a função de administrar as contradições sociais entre as classes burguesa e proletária, a fim de perpetuar a dominação da burguesia sobre o proletariado (MARX *apud* EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2004). Nesse sentido, as políticas públicas “[...] particularmente as de caráter social, mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre [...]” as classes sociais, em um equilíbrio instável, “[...] não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial [...]” (EVANGELISTA, MORAES, SHIROMA, 2004, p. 9) do Estado.

Nessa perspectiva, o direito à Educação Infantil como política social que emana do Estado não foi fruto da benevolência ou da preocupação social dos governos, mas uma conquista da classe trabalhadora a partir de constantes embates e lutas por direitos. A história da conquista do atendimento das crianças da faixa etária da Educação Infantil no Brasil é longa. Em um primeiro momento histórico, quando o Estado se eximiu de seu papel de proteger seus cidadãos, esse atendimento acontecia atrelado à filantropia, em associações de moradores ou de igrejas, por profissionais sem nenhum tipo de qualificação assistencial. Consequentemente, não se levava em conta a formação cognitiva e social dessas crianças.

Pinheiro (2017) ressalta que os profissionais que atendiam a essas crianças não tinham formação prévia, apenas os conhecimentos práticos construídos pelas experiências pessoais no cuidado com seus filhos, sobrinhos e outras crianças. O mesmo ocorre quando um profissional contratado por meio de concurso público, que exige somente formação no Ensino Médio, entra em sala de aula para atuar como auxiliar do professor de Educação Infantil, ou seja, as suas experiências são advindas das práticas cotidianas.

A promulgação da CF de 1988 conferiu à classe trabalhadora conquistou o direito à Educação Infantil, que passou a ser um dever do Estado, além de atribuir um caráter pedagógico a esse atendimento. Posteriormente, outras legislações como o ECA (BRASIL, 1990) e a LDBEN (BRASIL, 1996) confirmaram o direito das crianças de zero a cinco anos a ter acesso à Educação Infantil. Entretanto, o Estado, em nenhum dispositivo legal, assumiu o compromisso de considerar essa etapa da educação como obrigatória. Pelo contrário, tem descentralizado as etapas da

Educação Básica, ficando responsável por complementar a ação da família, que passou a ter a responsabilidade primária (BRASIL, 1996).

A partir da promulgação desse conjunto de legislações produzido na década de 1990, a criança e o adolescente brasileiros foram considerados como sujeitos detentores de direitos próprios, dentre os quais se destaca direito à educação, que se inicia na Educação Infantil e se estende até o Ensino Médio. Apesar de garantir-se que crianças entre zero e cinco anos ingressem na Educação Infantil, atualmente esse atendimento ainda não foi universalizado. O Estado tem buscado ampliar o percentual de atendimento a partir de diferentes estratégias, principalmente visando a baratear custos, como a contratação de profissionais sem formação específica para atuar na educação. Um exemplo dessa estratégia é o cargo de agente de apoio no município de Cascavel (PR), cujos profissionais atuam como auxiliares de turmas. Sendo habilitados em nível médio, com uma formação menor que os professores da Educação Infantil, tornam-se mão de obra barata, porém, na distribuição de alunos por turma, recebem o mesmo número de alunos que os professores.

Com relação à Educação Infantil, existem diferentes concepções de criança, do tipo de atendimento ofertado e do seu objetivo. Defendemos a noção de criança segundo a THC, a qual compreende “[...] que a criança é, desde pequeninha, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca [...]”, não sendo “[...] a criança [...] um ser incapaz, frágil e dependente absoluto da atenção do adulto para dirigir sua atividade” (MELLO, 2007, p. 89-90). Para essa perspectiva teórica, a criança é um sujeito histórico-cultural “[...] capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre fatos e fenômenos que vivencia [...]” (MELLO, 2007, p. 89-90), sendo o processo de educação a fonte de seu desenvolvimento .

A partir dessa concepção, as instituições que atendem à demanda da Educação Infantil podem e devem ser o melhor lugar para educar as crianças pequenas. Tais espaços devem ser organizados de forma intencional, com as condições adequadas para que esses sujeitos de direito se apropriem da cultura humana, respeitando-se a periodização do desenvolvimento da infância (MELLO, 2007). Para tanto, os profissionais que atuam na Educação Infantil devem “[...] compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização [...]”, para que as práticas pedagógicas nessa faixa etária sejam “[...] provocadoras

da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas [...]” (MELLO, 2007, p. 89).

A fim de que o processo de humanização dos sujeitos da Educação Infantil realmente aconteça, é fundamental que os professores que farão esse atendimento tenham uma formação adequada de modo a efetivar práticas humanizadoras nas instituições de Educação infantil. É preciso que os profissionais dessa faixa etária superem a dicotomia entre cuidar e educar, haja vista que as ações educativas compreendem o cuidado, pois a alimentação, a troca de fraldas, os banhos etc. não são menos importantes que as demais ações. Para que esse quadro seja superado, é essencial que essa dicotomia não se estenda à contratação e à divisão de funções entre diferentes cargos que atuam nos CMEIs, onde muitas vezes os professores ficam responsáveis pelas atividades pedagógicas e os auxiliares pelas atividades de higiene. Na Educação Infantil, o caráter pedagógico deve estar presente em todos os momentos da rotina da criança.

Outra concepção por muito tempo direcionada à Educação Infantil é a de que a criança seria um objeto vazio, e a educação teria a responsabilidade de preenchê-lo de “[...] conhecimentos pré-estabelecidos, para que possa se adaptar ao ensino obrigatório e responder, mais tarde, às exigências e às demandas do mercado de trabalho [...]” (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012 p. 70). Nessa visão, o ensino não é pensado para atender às especificidades da criança, mas prepará-la para o amanhã.

Tal perspectiva educativa se alinha às orientações do BM para a Educação Infantil, visando ao desenvolvimento de capital humano. A educação é vista, desse modo, como investimento que, no futuro, gerará maior produtividade da pessoa que o recebe, refletindo-se em maior eficiência no mercado de trabalho. O BM orienta para um atendimento barato e precário, fato comprovado nos relatórios que analisamos, os quais evidenciam que a maior preocupação do BM reside em aumentar a eficiência nos gastos públicos. Em vista disso, o BM recomenda o desenvolvimento de modelos alternativos de atendimento em parcerias entre o Estado e ONGs, associações de moradores e instituições religiosas de cunho filantrópico.

O BM, em nenhum momento, incentivou a universalização da Educação Infantil, pois entende que aqueles que podem arcar com os custos devem optar por atendimento particular e o Estado pode ofertar o atendimento à classe de menor

renda, orientando as famílias sobre os cuidados com a higiene e a alimentação das crianças.

Os documentos analisados nesta pesquisa também citam que as prefeituras podem colocar apenas um ou alguns profissionais com formação na área da educação como supervisores dos demais que atuam direto com as crianças. Há também a possibilidade de certificação alternativa para profissionais não formados trabalharem com essas crianças. A partir da reflexão dessas orientações, concluímos que esse atendimento precário que o BM orienta não pode ser caracterizado como Educação Infantil, mas um serviço assistencial sem preocupação com a transmissão do conhecimento científico, apenas com o cuidado.

Entendemos que as políticas públicas para a Educação Infantil brasileira incorporam as preposições e as recomendações de organismos multilaterais, e ao não considerarem tal etapa como obrigatória, convergem para o crescimento desse atendimento em instituições privadas e filantrópicas. Os documentos também oficializam a descentralização da educação, ficando sob a responsabilidade dos municípios a etapa da Educação Infantil, que tem que arcar com todas as despesas, dificultando ainda mais a sua universalização. Esse processo desencadeou maior participação de instituições educacionais ou prestadoras de serviço educacional privadas atuando juntamente com o poder público, principalmente na etapa da educação infantil.

Um exemplo desse alinhamento com os documentos do BM é a BNCC, aprovada no ano de 2017, de caráter normativo, que estabelece as competências, as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), as atitudes e os valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana. Nessa perspectiva, a educação não é vista como instrumento para transmissão dos conhecimentos científicos, mas os conteúdos visam a instrumentalizar os sujeitos para atender aos preceitos mercadológicos atuais.

O cargo de agente de apoio também é uma materialização dessas orientações, haja vista que um profissional com salário inferior ao professor com formação para atuar na educação garante a eficiência nos gastos públicos. Ao mesmo tempo, a presença de um profissional sem formação, mesmo que esse esteja sob orientação de um docente da Educação Infantil, caracteriza a oferta de um atendimento precarizado para os filhos da classe trabalhadora, pois seus conhecimentos partem da sua experiência prática, fazendo com que seu trabalho se

desenvolva privilegiando as práticas de cuidado e de higiene e negligencie o processo de humanização.

Compreendemos que a contratação de profissionais, com ou sem formação pedagógica, que não são reconhecidos como professores da Educação Infantil e que não estão inseridos no grupo do magistério colabora para a desestruturação da figura docente e da própria Educação Infantil como etapa socializadora de conhecimentos científicos. Uma das possíveis soluções para essa problemática seria a extinção dos concursos e demais seleções de profissionais que não sejam professores para atuar na Educação Infantil, pois, embora existam diferentes nomenclaturas, ambos os profissionais desenvolvem a mesma função; mudaram-se os nomes dos cargos, mas não as finalidades.

No tocante à Educação Infantil no município de Cascavel (PR), esse atendimento aconteceu de forma lenta e gradual em diferentes contextos, ainda não ocorrendo a sua universalização. Primeiramente, os filhos das elites locais pagavam as instituições que ofertavam a educação pré-escolar com objetivo de socialização de conhecimentos, enquanto aos filhos dos trabalhadores era ofertado o atendimento nas creches das associações de moradores por profissionais sem nenhum tipo de formação, muitas vezes de forma voluntária (PAGNONCELLI, 2015).

Com a promulgação da LDBEN, as 25 creches que existiam no município passaram a ser responsabilidade da SEMED. Com essa mudança, em 2004, foram contratados monitores educacionais por meio de concurso, os quais deveriam ter a formação mínima em nível médio. Em 2012, foi instituído o cargo de professor de Educação Infantil na referida cidade. Esse novo cargo representa a superação das práticas assistenciais nessa rede de ensino, porém, em um momento de expansão da Educação Infantil, em 2013, criou-se o cargo de agente de apoio, para atuar como auxiliar de classe nos CMEIs.

Essa função agente de apoio é uma regressão histórica da Educação Infantil em Cascavel, pois, nas instituições públicas, temos mais uma vez profissionais sem formação específica em educação, enquanto aqueles que podem arcar com o custo do atendimento privado são atendidos por profissionais qualificados. Esse cargo também remonta a uma realidade de 2004, com a contratação de monitores educacionais.

A contratação desse profissional por concurso público demonstra que o município de Cascavel (PR) está deixando de seguir a LDBEN (especialmente seu

art. 62), que regulamenta a educação em nível nacional, determinando que a formação mínima dos que atuam nessa etapa deve ser em nível médio na modalidade Magistério para os profissionais atuarem na educação. Essa realidade também vai na contramão do Currículo Municipal, que compreende a Educação Infantil como etapa que tem por objetivo a socialização dos conhecimentos científicos (CASCAVEL, 2008).

No terceiro capítulo, concluímos que, a partir da década de 1990, o Estado brasileiro passou por uma série de ajustes nas relações sociais de produção, com reformas que contribuíram para o processo de mundialização do capital. Essa reestruturação produtiva, para se adequar ao neoliberalismo e à financeirização da economia, produziu transformações na morfologia do trabalho. A partir desse contexto, a baixa remuneração da força de trabalho brasileira caracterizou-se como fator de atração para o investimento de capital estrangeiro produtivo no Brasil. Esse processo, no qual o Brasil aparece como fornecedor de mão de obra acessível, significou um percurso de precarização das condições sociais do trabalho, levando a uma onda de terceirizações dos postos de trabalho, crescimento dos contratos por tempo parcial e, conseqüentemente, uma importante redução de salários (RAPOSO, 2017).

Marini (2013) conceitua esse processo como “superexploração” da força de trabalho, que acontece quando os trabalhadores estão sendo remunerados com um valor inferior ao valor real da hora de trabalho, sendo assim submetido a um grau maior de exploração. Segundo Raposo (2017), a superexploração da força de trabalho tornou-se elemento constitutivo do capitalismo brasileiro, consolidando uma economia ancorada na exploração da força de trabalho barata e precária, expondo a precarização estrutural do trabalho.

É perceptível que nos últimos anos tem ocorrido um acirramento da superexploração da classe trabalhado no Brasil a partir de uma série de reformas no aparelho do Estado, tais como a Reforma Trabalhista, que tornou legal uma série de instrumentos responsáveis pela continuidade do recuo de direitos sociais duramente conquistados pelos trabalhadores brasileiros, para assim atender às necessidades dos mercados.

Compreendemos, assim, que o cargo de agente de apoio criada no ano de 2013 em Cascavel (PR) representa essa materialização das políticas que precarizam o trabalho. Esse profissional, em um primeiro momento, foi contratado apenas por

meio de teste seletivo por tempo determinado, não se enquadrando como um servidor efetivo e, conseqüentemente, não tendo os mesmos direitos de um profissional concursado, inclusive, se extrapolasse um número limite de faltas, seria desligado imediatamente da função. Atualmente, com a regulamentação, são realizados concurso para a função, mas a prática de contratação temporária ainda persiste.

Também entendemos que essa função é precarizada, pois, embora esses profissionais estejam nas salas de aula dos CMEIs do município fazendo um trabalho intrinsecamente pedagógico, mesmo que não vejam dessa forma, não são considerados como profissionais da educação, logo, não gozam dos mesmos direitos que os professores da Educação Infantil: 45 dias de férias, direito à horatividade e um salário regulamentado pelo Piso Nacional do Magistério. Ressaltamos esses pontos, pois, em nossa visão, os agentes de apoio ocupam uma vaga que deveria ser de um professor, haja vista que as suas funções estão relacionadas ao trabalho pedagógico.

Essa contratação gera maior eficiência nos gastos públicos municipais, visto que, no momento da distribuição de turmas, os agentes de apoio recebem o mesmo número de alunos que os docentes, a fim de cumprir com a legislação de proporção aluno/professor. Todavia, recebem um salário reduzido, além de não terem planos de cargo e carreira e os demais direitos dos professores.

Com o desenvolvimento de pesquisa de campo, 138 agentes de apoio responderam a um questionário. Os dados revelaram que, embora o cargo de agente de apoio exija a formação em nível médio, 60% (83 agentes) dos participantes têm formação em nível superior em diversas áreas. Dentre os 55 agentes com apenas com nível médio, 30 (65%) estão cursando Pedagogia.

A maioria dos entrevistados, desse modo, tem uma formação maior que a exigida, e a grande parte dos que têm a formação exigida para a função estão cursando uma graduação. O fato desses profissionais terem uma qualificação avançada e não atuarem em suas áreas de formação, revela a falta de postos de trabalho para especialistas, que sendo uma demanda do mercado.

A maioria dos agentes de apoio que integraram o estudo revelou que está insatisfeita com as condições de trabalho e principalmente com os salários, mas permanece no cargo devido à estabilidade, que é maior que nas empresas privadas. Essa preocupação é compreensível, haja vista que “[...] dados do primeiro trimestre

de 2019 demonstraram que a taxa de desocupação de jovens de 14 a 17 atingiu 45% e de 18 a 24 anos, em crescimento desastroso, atingiu o percentual de 28% da população juvenil [...]” (DEITOS, 2019, n.p.).

Ao final desta pesquisa, entendemos que o contexto de implementação da função de agente de apoio na RPME de Cascavel (PR), ao longo da história, o atendimento na Educação Infantil foi sempre precário, acontecendo de maneira assistencial por profissionais sem formação. Além disso, a contratação de um profissional sem formação específica em educação evidencia que ainda não conseguimos superar totalmente a visão assistencial da Educação Infantil.

Esse profissional, que entendemos exercer um trabalho precarizado, representa uma solução para o barateamento do atendimento das crianças de zero a cinco anos, tornando os gastos com essa etapa mais eficientes. Essa estratégia pode ser considerada como fruto da descentralização da Educação Básica, que determina a Educação Infantil como sendo responsabilidade dos municípios. Ademais, a valorização do conhecimento prático sobre o científico pode dar a entender que qualquer profissional pode estar em sala de aula.

Com relação à nova divisão internacional do trabalho, há uma diminuição considerável dos postos laborais devido à incorporação de novas tecnologias, o que gerou a flexibilização da legislação trabalhista, a qual, por sua vez, permitiu o crescimento do número de contratos por tempo determinado, como foi o caso da implementação dessa função. A terceirização também é outra consequência dessa flexibilização, e, em Cascavel (PR), de certa forma, acontece uma terceirização da função de professor de Educação Infantil pelo agente de apoio.

A criação do cargo de agente de apoio, desse modo, está inserida em um contexto de Estado mínimo gerencial, no qual o mercado passar a ser o regulador das políticas educacionais, em um processo histórico de precarização do atendimento e dos profissionais que atuam na etapa da Educação Infantil. Isso evidencia a superexploração do trabalho, visto que o cargo em análise, no município de Cascavel (PR), desvaloriza a força de trabalho do professor, seja o valor do salário ou da própria profissão, já esses profissionais são contratados por um valor muito reduzido e não se exige uma formação específica em educação.

Nesse contexto, também se destacam as orientações do BM para as políticas públicas dessa faixa etária da Educação Brasileira e as reformas curriculares, como a BNCC, que se ajustam a uma base material de um trabalho simples e precário.

Isso tem ocasionado um esvaziamento de conteúdos e simplificado o trabalho do professor, a partir de uma valorização dos conhecimentos práticos e experiências, abrindo-se possibilidades para que profissionais sem formação sejam contratados.

Compreendemos ainda que o assistencialismo entra na Educação Infantil a partir da via do direito à educação, com a justificativa de aumentar o número de atendimentos. Para tanto, o Estado contrata profissionais sem formação, intensificando-se parcerias do Estado com instituições de direito privado, repassando dinheiro público para que tais instituições atendam a essas crianças. Em resumo, para que o direito da criança de ser atendida na Educação Infantil se efetive, são encontradas diferentes estratégias para que isso seja o mais barato possível, tornando esse atendimento precarizado.

Ao desenvolver esta pesquisa, emergiram novas questões para estudos futuros. Uma delas que insistentemente nos questionamos seria: *A contratação de um profissional sem formação pode precarizar o processo de ensino-aprendizagem das crianças da Educação Infantil?*

REFERÊNCIAS

- ALBA, Rogéria Pereira. **Mercantilização da educação no Brasil**: da proposta do banco mundial à incorporação nos planos nacionais de educação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANDRADE, Maria Carolina Pires de. SILVA, Juliana Argollo. LAMARÃO, Marco. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 311-336, abr. 2021.
- ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990. **Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Universidade**, Porto, v. 27, p. 11-25, 2014a.
- ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 28, n. 81, p. 39-53, 2014b.
- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A aposta nos escombros: reforma trabalhista e previdenciária: a dupla face de um mesmo projeto. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 56-81, 2019.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n° 113, p. 167-184, jul. 2001.
- BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação**: Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997. Indicadores Selecionados do Desenvolvimento Mundial. Washington, DC: Banco Mundial, 1997.
- BANCO MUNDIAL. Departamento de Desenvolvimento Humano - Brasil – Unidade de Gerenciamento do País – Região da América Latina e Caribe. **Relatório nº 22841-BR**. Brasil – Desenvolvimento na Primeira Infância: foco sobre o Impacto das Pré-Escolas. Washington, DC: Banco Mundial, 2001a.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório nº 22116-BR** - O Relatório de progresso da estratégia de assistência ao país para a República Federativa do Brasil. Washington, DC: Banco Mundial, 2001b.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil**: Próximos Passos. Washington, DC: Banco Mundial, 2010.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório 63731- BR** - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil Exercícios Fiscais 2012 a 2015. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade.** Washington, DC: Banco Mundial, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo:** Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – volume I. Washington, DC: Banco Mundial, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos uma agenda para juventude:** síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Washington, DC: Banco Mundial, 2018a.

BANCO MUNDIAL. **Propostas para realinhar as políticas de educação - Superando a crise de aprendizagem com equidade.** Washington, DC: Banco Mundial, 2018b.

BECKER, Elsbeth Léia Spode; BASSOTTO, Bárbara de Almeida. Educação infantil no Brasil e sua trajetória no município de Santa Maria, RS. **Revista Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 115-130, 2020.

BERWIG, Solange Emilene; DAMASCENA, Monique Bronzoni; GUILHERME, Rosilaine Coradini. A Reforma Trabalhista como produto da acumulação flexível no Brasil. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL; ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL*, 8 e 15, Vitória, 2020. **Anais...** Vitória: UFES, 2020. Disponível em: <https://politicassocial.ufes.br/pt-br/encontro-internacional-e-nacional-de-politica-social>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BORGES, Lize. Mãe solteira não. Mãe solo! Considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. **Revista Direito e Sexualidade**, [s./l.], n. 1, p. 1-23, maio.2020.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado:** do populismo à hegemonia lulista. Editora Boitempo. São Paulo, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da república, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: DF: MARE,CRE,1995.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Senado Federal, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**: CBO 2010. 3.ed. Brasília: MTE, SPPE, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.655, de 23 de dezembro de 2011**. Regulamenta a Lei nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2011/decreto/d7655.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.655%2C%20DE%2023,de%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20longo%20prazo. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.166, de 23 de dezembro de 2013**. Ministério da Educação. Regulamenta a Lei nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Brasília, DF: Presidência da República: 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8166.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.166%2C%20DE%2023,de%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20longo%20praz. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 linha de base**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.618, de 29 de dezembro de 2015**. Regulamenta a Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8618. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.948, de 29 de dezembro de 2016**. Regulamenta a Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8948.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_sit e.pdf . Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 13.467, no dia 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF: Senado Federal, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm#:~:text=L13429&text=LEI%20N%C2%BA%2013.429%2C%20DE%2031%20DE%20MAR%3%87O%20DE%202017.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n,presta%C3%A7%C3%A3o%20de%20servi%C3%A7os%20a%20terceiros. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A

da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.113%2C%20DE%2025%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,2007%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 10 de maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de Orientação novo FUNDEB**. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro. **As proposições do Banco Mundial para as políticas de educação infantil no Brasil (1990-2010)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

BUENO, Vivian Cristina. **O Banco Mundial e as orientações para a Educação Infantil no Brasil (2011-2019)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, sete. 2002.

CABRAL, Viviane Vieira. **O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. Em defesa da escola pública, um balanço sobre o Fundeb – avaliação, processos e perspectivas. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 87-104, out./nov./dez. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **R. Educ. Públ**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, set./dez. 2018.

CASCADEL. Câmara Municipal. **Lei nº 2195, de 09 de abril de 1991**. Dispõe sobre o plano de cargos, vencimentos, carreira e concurso público do servidor municipal e dá outras providências. Cascavel: Câmara Municipal, 1991. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/1991/219/2195/lei-ordinaria-n-2195-1991-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-vencimentos-carreira-e-concurso-publico-do-servidor-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CASCADEL. Câmara Municipal. **Lei nº 3.800/2004**. Dispõe sobre o plano de cargos, vencimentos e carreiras do servidor público municipal, e dá outras providências. Cascavel: Câmara Municipal, 2004. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2004/380/3800/lei-ordinaria-n-3800-2004-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-vencimentos-e-carreiras-do-servidor-publico-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 set. 2021.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Volumes I,II,III. Cascavel: Editora Progressiva, 2008.

CASCADEL. Câmara Municipal. **Lei nº 5598, de 15 de setembro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação dos concursos públicos para provimento de cargos públicos, empregos públicos e funções públicas temporárias no âmbito da administração direta do município de Cascavel/PR e dá outras providências. Cascavel: Câmara Municipal, 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2010/560/5598/lei-ordinaria-n-5598-2010-dispoe-sobre-a-regulamentacao-dos-concursos-publicos-para-provimento-de-cargos-publicos-empregos-publicos-e-funcoes-publicas-temporarias-no-ambito-da-administracao-direta-do-municipio-de-cascavel-pr-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CASCADEL. Câmara Municipal. **Lei nº 5694, de 22 de dezembro de 2010**. Organiza o sistema municipal de ensino - SME, e cria o conselho municipal de educação de Cascavel - CME. Cascavel: Câmara Municipal, 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2010/569/5694/lei-ordinaria-n-5694-2010-organiza-o-sistema-municipal-de-ensino-sme-e-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-de-cascavel-cme#:~:text=O%20Munic%C3%ADpio%20de%20Cascavel%20poder%C3%A1,Art.> Acesso em: 15 jul. 2021.

CASCADEL. Câmara Municipal. **Lei nº 6.008/2012**. Dispõe sobre alterações no plano de cargos, vencimentos e carreiras do servidor público municipal, lei municipal n.º 3.800/ 2004 e na lei municipal n.º 4.212/ 2006, plano de cargo, carreira, salários e valorização dos professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel. Cascavel: Câmara Municipal, 2012. Disponível em http://www.cascavel.pr.gov.br/portal_servidor/legislacao.php?pag=5. Acesso em: 1 abr. 2021.

CASCADEL. Câmara Municipal. **Lei nº 6.171 de 27 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre alterações no plano de cargos, vencimentos e carreiras do servidor público municipal, lei municipal nº 3.800/2004 e na regulamentação dos concursos públicos para provimento de cargos públicos, empregos públicos e funções públicas temporárias no âmbito da administração direta do município de Cascavel/PR, lei municipal nº 5.598/2010 e dá outras providências. Cascavel: Câmara Municipal, 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2012/617/6171/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CASCADEL. Câmara Municipal. **Edital de Concurso nº 005 de 2014**. Cascavel: Câmara Municipal, 2014. Disponível em: <https://d3du0p87blxrg0.cloudfront.net/concursos/400/94.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CASCAVEL. Câmara Municipal. **Edital de Teste Seletivo n.º 055/2014**. Cascavel: Câmara Municipal, 2014. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:x5dPs6TRaiQJ:https://www.cascavel.pr.gov.br/portal_servidor/editais/20140918135828.doc&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 13 jul. 2021.

CASCAVEL. Câmara Municipal. **Edital de Concurso nº 115/2017**. Cascavel: Câmara Municipal, 2017. Disponível em: <https://www.acheconcursos.com.br/imagens/anexo/8998/edital-cascavel-115-2017.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

Cascavel. Câmara Municipal. **Edital de Teste Seletivo nº 004/2019**. Cascavel: Câmara Municipal, 2019. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/portal_servidor/editais/20190508114739.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume I: ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel: SEMED, 2020.

CASCAVEL. Portal do Servidor. **Tabela de Vencimentos**: cargos/níveis maio/2020. Cascavel: Portal do Servidor, 2020. Disponível em http://www.cascavel.pr.gov.br/portal_servidor/tabelas/20200612115142.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.

CASCAVEL. Comissão de Monitoramento e Acompanhamento Contínuo e Avaliações Periódicas do PME 2015/2025. **4º relatório de monitoramento e acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Cascavel**. Cascavel: CME, 2020.

CHAVES, Marta. Leontiev e Blagonadezhina: Estudos e Reflexões para Considerar a Organização do Tempo e do Espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, [s.l.], v. 17, n.3, p. 81/91, set./dez. 2014.

CHESNAIS, F. A teoria do regime de acumulação financeirizado: conteúdo, alcance e interrogações. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 11, n. 1 (18), p. 1-44, jan./jun. 2002.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. A legião brasileira de assistência e o atendimento à infância no Brasil: o projeto nacional de creches casulo. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.14, n.2, supl.1, p.670-692, out./nov. 2019.

COSTA, Matheus Felisberto. **BNCC e trabalho docente temporário em SC**: subordinação, flexibilização e precariedade. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021.

DEITOS, Roberto Antonio. **Aspectos funcionais e ideológicos das orientações 7 do Banco Mundial para a política de educação profissional no Brasil**. Cascavel: Unioeste, 2019. (Artigo submetido à revista Currículo Sem Fronteiras, em agosto de 2019).

DIDONET, Vital. Educação Infantil: Horizontes Das Políticas Atuais no FUNDEF, PPA, PNE, EFA/2000 E PEC/COMBATE À MISÉRIA. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000, p. 13-24.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012, p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kemji; SOUZA, Artur Gomes. Vitória da EAD ou do capital? *In*: EVANGELISTA, Olinda *et al.*(orgs.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas-SP, Mercado de Letras, 2019, p. 147-188.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2 (72), p.605-620, abr./jun. 2017.

GONÇALVES , Amanda Melchiotti. **Os Intelectuais Orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo, Cortez, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Cascavel. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cascavel/panorama>. Acesso em: 09 abril 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Cascavel. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cascavel/panorama>. Acesso em: 09 abril 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Cascavel. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cascavel/panorama>. Acesso em: 09 abril 2021.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Cascavel**. Curitiba: IPARDES, 2021. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85800&btOk=ok>. Acesso em: 7 out. 2022.

KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação, Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, nº 14, p. 1-15, 2000.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor as psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; VALIENGO, Amanda. Criança, Infância e Teoria Histórico-Cultural: convite à reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr. 2012.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva. **O Conceito Teórico como Instrumento Mediador do Pensamento**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para Organização do Ensino. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução** / Ruy Mauro Marini. 4. ed. Florianópolis : Insular, 2013.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MORAES, Reginaldo Correa de. **Liberalismo e Neoliberalismo**. Campinas: IFICH, 1997.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012, p.

MOREIRA, Jani Alves da Silva *et al.* Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? “novas” e “velhas” representações do professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 14, p. 1-15, e2663033, jan./dez. 2020.

PAGNONCELLI. Cláudia. **A Institucionalização da Educação Infantil no Município de Cascavel**: uma abordagem histórica. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná, Cascavel, 2015.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. **Lei nº 17.135, de 01 de maio de 2012**. Fixa, a partir de 1º de maio de 2012, valores do piso salarial no Estado do Paraná e sua política de valorização, com fundamento no inciso V, do art. 7º da Constituição Federal e na Lei Complementar Federal nº 103, de 14/07/2000. Curitiba: ALEP, 2012. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei-pr-17135-2012.htm>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. **Lei nº 18.059, de 02 de maio de 2014**. Fixa, a partir de 1º de maio de 2014, valores do piso salarial no Estado do Paraná e sua política de valorização. Curitiba: ALEP, 2014. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-pr-18059-2014.htm>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: <http://fundacaoulysses.org.br/>. Acesso em: 12 set. 2021.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PASCHOAL, Jaqueline; OLIVEIRA, Sonara Maria Lopes de; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Formação E Construção Da Docência Na Educação Infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p.158-168, jan./dez. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, 2008.

PEREIRA. João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. **“Não! a Auxiliar Não é a Professora”**: O Papel das Auxiliares da Educação Infantil no Contexto de Creche no Município de Fortaleza. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

RAPOSO, Clarissa Tenório Maranhão. A precarização do trabalho e a superexploração da força de trabalho no Brasil contemporâneo. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8, São Luiz do Maranhão, 2017. **Anais...** São Luiz do Maranhão: UFM, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/anais-joinpp-2017.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ROCHA, Eloisa Acíres Candal; BATISTA, Rosa. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO& WOMEN’S WORLDS CONGRESS, 11,13, Florianópolis, 2017. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499468045_ARQUIVO_TrabalhoConstituicaoProfissionalFeminina.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

ROLIM, Rosana Maria Gemaque. A Política de Fundos no financiamento da Educação Básica – considerações acerca do fortalecimento do projeto de educação pública de qualidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 63-83, jan./abr. 2021.

SANDRI, Simone. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro**: em disputa a formação dos jovens e a gestão da Escola Pública. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas Eu Não Falo A Língua Deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos em Educação**, ABNT, v. 27, n. 2, p. 88-106, ago. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Antonio Donizetti da. **Reforma trabalhista no Brasil**: análise crítica e possíveis impactos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SOUZA, Rogério de; COELHO, João Paulo Pereira. Aspectos Legais Da Educação Infantil No Brasil E As Políticas De Financiamento. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 2, p.1-9, abr./jun. 2018.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago. 2018

TEODORO, António As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 61-77, jun. 2002.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: UNICEF, 1990).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS PROFISSIONAIS AGENTES DE APOIO

Questionário para os Profissionais Agentes de Apoio de Cascavel-PR

Esse questionário tem o objetivo de contribuir com a pesquisa de Mestrado em Educação de Bruno Ribeiro Amado, a qual tem como tema a implantação do cargo de Agente de Apoio em Cascavel-PR

 brunocamposamado@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)



A pesquisa tem o objetivo de contribuir para as discussões sobre a valorização do trabalho e da Educação. O sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento sem qualquer prejuízo presente e nem futuro para o desistente; o telefone do Comitê de Ética - UNIOESTE é (45) 3220-3092, tendo como horário de atendimento de segunda à sexta das 08:00 às 15:30. Você concorda em participar da pesquisa?

concordo

Quanto tempo atua no cargo?

Sua resposta

Trabalha em qual instituição?

Sua resposta

Qual sua formação atual?

Sua resposta

Atualmente está fazendo algum curso? Qual?

Sua resposta

Pretende permanecer no cargo até quando?

Sua resposta

Enviar

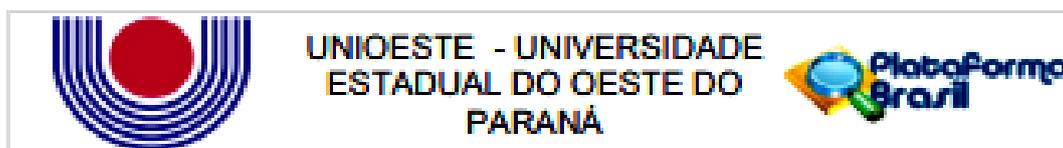
[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A POLÍTICA DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO AGENTE ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL-PR

Pesquisador: BRUNO RIBEIRO AMADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53090621.8.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.247.451

Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências da pesquisa:

Título da Pesquisa: A POLÍTICA DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO AGENTE ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL-PR

Pesquisador Responsável: BRUNO RIBEIRO AMADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53090621.8.0000.0107

Submetido em: 15/02/2022

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Situação da Versão do Projeto: Em relatório

Localização atual da Versão do Projeto: UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Objetivo da Pesquisa:

Saneamento de pendências

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2069

Bairro: UNIVERSITÁRIO

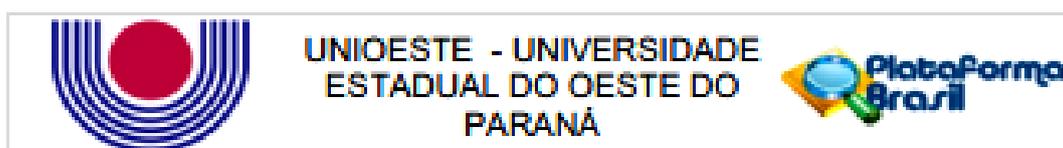
CEP: 85.815-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.pppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5207.451

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências saneadas

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO_1769634.pdf	16/02/2022 21:23:11		Aceito
Outros	Questionario.pdf	05/01/2022 16:36:15	BRUNO RIBEIRO AMADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP.pdf	05/01/2022 16:32:06	BRUNO RIBEIRO AMADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	05/01/2022 16:31:25	BRUNO RIBEIRO AMADO	Aceito
Outros	declaracao.pdf	19/09/2021 17:28:29	BRUNO RIBEIRO AMADO	Aceito
Outros	termocompromisso.pdf	19/09/2021 16:50:15	BRUNO RIBEIRO AMADO	Aceito
Outros	FomularioCEP.pdf	19/09/2021 16:48:02	BRUNO RIBEIRO AMADO	Aceito
Outros	SEMED.pdf	15/07/2021 14:03:35	BRUNO RIBEIRO AMADO	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	09/06/2021 10:57:29	BRUNO RIBEIRO AMADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2069

Bairro: UNIVERSITÁRIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (41)3220-3092

E-mail: cep.pppg@unioeste.br



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação de Parecer: 5.267.451

CASCADEL, 17 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 3069

Bairro: UNIVERSITÁRIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3020-3062

E-mail: cap.ppgg@unioeste.br