

# NATUREZA, PROCESSOS E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Laís Leni Oliveira Lima

**Resumo:** Falar do trabalho pedagógico das trabalhadoras da Educação Infantil (EI), é uma novidade, visto que as bases didáticas dessa etapa de educação no Brasil se deram calcadas na herança de uma psicologia do desenvolvimento de duas maneiras. Uma, pautada na padronização de práticas homogeneizadoras, com as mesmas intenções das escolares; a outra, alicerçada na construção de uma “pedagogia da infância”, na crença de que o papel do adulto na aprendizagem da criança é apenas de facilitador, orientador, estimulador; relação na qual o conhecimento é sempre negociável. A abordagem metodológica utilizada no decorrer da pesquisa foi um estudo de caráter exploratório com procedimentos qualitativos, a fim de se perceber os diferentes aspectos constitutivos do trabalho docente. Utilizamos também análise documental, observações, entrevistas semi-estruturadas, questionários, relatório de pesquisa.

**Palavras chave:** Trabalho; Educação Infantil; Docência

## A NATUREZA DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho nas instituições de Educação Infantil (EI) é configurado por condicionantes mais próximos e imediatos que não podem ser apreendidos sem se considerar a realidade concreta desses espaços. Como afirma Marx (1975), não há realidade simples porque ela é síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, atentamos para as formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos, assumem na realidade das instituições pesquisadas; a formação da trabalhadora que atua na EI, o espaço físico, a participação política, visto que esses aspectos também se constituem em condições para que todo o processo de trabalho dessa trabalhadora se desenvolva de forma coerente, rumo à conquista da possibilidade de materializar proposições para além das concepções fetichizadas de criança, infância e EI.

Em uma primeira etapa investigamos o universo das trabalhadoras dos Cmei, por meio de um questionário fechado, observando-se as variáveis idade, sexo, estado civil, número de filhos, formação, tempo de trabalho na instituição. No total foram ouvidas 130

trabalhadoras – 76 trabalhadoras pertencentes à Secretaria Municipal de Educação (SME), e 54 da Secretaria de Assistência e Previdência Social (SMAPS) –. Os questionários foram propostos na instituição, na qual o sujeito trabalha, objetivando fazer um levantamento preliminar dos dados sociodemográficos das trabalhadoras da EI a serem pesquisadas.

Após a caracterização das trabalhadoras, formamos três grupos, compostos por professoras, agentes educativas e diretoras e ou coordenadoras. Os grupos foram homogêneos em sua singularidade, enquanto expressão da heterogeneidade do conjunto estudado. Esse processo investigativo permitiu conhecer as concepções de criança, infância, educação infantil, características de uma trabalhadora para atuar na EI, a função da EI, dentre outras. Procuramos apreender o movimento de fetichismo da infância e sua influência na natureza do trabalho que se estrutura e se realiza nas instituições de EI.

Cada momento desse trabalho implicava angústias e contradições, fazendo-se necessário retornar à teoria, cujo desenvolvimento foi sendo construído paralelo à investigação empírica e às primeiras tentativas de escrever sobre o trabalho e sobre cada trabalhadora entrevistada. Esforçamo-nos para evitar a simples descrição e buscar reflexão e integração entre o lido, o visto e o vivido nas instituições.

Quando transportamos o conceito marxiano de trabalho para o trabalho pedagógico na EI, determinadas especificações precisam ser feitas em relação à natureza do trabalho na EI. Em primeiro lugar, a EI não tem os mesmos moldes da educação escolar, entretanto, não se pode desvinculá-la da escolar. Porém, esse discurso tem polarizado muitas produções teóricas nessa área, como assegura Arce (2004), o qual se esforça para contrapor uma “cultura da infância” à educação escolar tradicional. Na sequência esta autora afirma:

Tem se aí um campo de batalha nitidamente demarcado: de um lado, entrincheirada, encontra-se a “pedagogia antiescolar” da educação infantil; do outro lado a pedagogia escolar do ensino básico e médio que, por sua vez, é alvo constante do assédio sedutor das idéias construtivistas e pós-modernas, além de ser vítima da deteriorização das condições objetivas do trabalho docente produzidos pelas políticas educacionais neoliberais (2004, p. 158, grifos no original).

Baseado nas reflexões de Arce (2004), perguntamos: é possível cortar definitivamente todos os laços da EI com o ensino e com a figura do professor que transmite conhecimento às crianças? É possível haver educação sem ensino? O que diferenciaria então uma instituição de EI perante outras instituições, como um clube, um parque, onde a criança também brinca e interage? Entendemos que é mediante o ensino que as instituições de EI se caracterizam e se diferenciam das demais. Negar o ensino é negar o princípio educativo básico que é a humanização da criança, fazendo com que ela cresça e se transforme em um ser humano adulto, livre e consciente. Consideramos que a educação não se reduz ao ensino, porém, como afirma Saviani (2003), o ensino é um aspecto da educação e participa da natureza própria do fenômeno educativo, “a própria institucionalização do pedagógico por meio da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível sua institucionalização” (p. 14).

A instituição de EI se configura num espaço privilegiado para a dimensão pedagógica, por isso, defendemos que, ser educador na instituição de EI não é ser espontaneísta, porque as instituições não trabalham com conteúdos escolares e o educador não ministra disciplinas, justificando aí ausência de planejamento, devido a crença de que é a criança quem dita o ritmo do trabalho e o educador apenas segue, ou de que o conhecimento provindo da prática do cotidiano das crianças e educadores vale mais do que qualquer teoria. Também não é pensar que somente o lúdico e o prazeroso é que devem ser o eixo da prática educativa “a brincadeira passa a ser o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto assassinato da espontaneidade também causado por esta. [...] o lúdico passa a figurar como sinônimo de prazer” (ARCE, 2004, p. 159). A brincadeira é importante na formação da criança, porém, esta não pode ser reduzida a um processo de naturalização, visto que, se a brincadeira se situar somente no âmbito do prazer, ela se desconstitui de seu significado social e histórico.

Faz-se necessário entender que o papel das educadoras das crianças menores de quatro anos é, em determinados aspectos, similar aos de outros educadores de crianças maiores, diferenciando-se, porém, em muitos outros. Entretanto, isso não dá o direito de ser “menor” qualificado/valorizado, visto que essa diferenciação constitui uma prática específica do trabalho das profissionais da EI.

Não havendo “receitas” prontas para direcionar a trabalhadora da EI, entendemos que o aspecto crucialmente estratégico para a implementação do trabalho dessa trabalhadora é que ela se reconheça como pertencente a um grupo, visto que o trabalho dá à pessoa essa identidade, valorizando o grupo e a si ao mesmo tempo, situando-se no mundo de determinada forma. Como afirma Mascarenhas (2002), o trabalho não só garante a sobrevivência, mas é também elemento fundamental para a construção da identidade do trabalhador, gerando um sentimento de pertença e de valorização.

Defendemos os espaços das instituições de EI como *lócus* de um trabalho pedagógico sistematicamente ancorado no domínio da ciência, independente da idade daqueles que atendem. Deve ser também um espaço privilegiado e ímpar para a promoção das apropriações por todos os indivíduos do patrimônio cultural historicamente produzido pelos homens, visto que, nos limites impostos por uma sociedade de classes, este patrimônio não foi distribuído de maneira equitativa e justa entre seus produtores e, como afirma Kuhlmann Jr. (1998), a história das instituições pré-escolares revela que estas destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é o que precisa ser superado. Assim, uma situação que se manifestou durante a pesquisa e as observações é a visão dominante de que a creche atende apenas filhos de trabalhadoras e trabalhadores com ocupações “manuais não especializadas” ou de “baixo prestígio social”. Todos os exemplos citados nas entrevistas referiam-se a crianças muito pobres e que por isso dependiam de mais “cuidado”, de uma boa alimentação e envolvimento. Muitas vezes, as falas e posturas das entrevistadas, tinham um tom de filantropia, ligando essa situação à necessidade de incapacidade das famílias. Dessa forma, nem sempre o cuidado aparecia como direito universal de toda criança atendida na instituição – pobre ou não – com famílias estruturadas ou não, mas como uma necessidade ligada ao tipo de clientela que elas recebiam.

Observamos que em determinadas situações as práticas fetichizadas do trabalho educativo continuam com o modelo assistencialista, as crianças ficam soltas, livres e a instituição acaba tornando mais um espaço de lazer e de ocupação do tempo do que um espaço propriamente destinado ao ensino. Essa problemática contribui para a constituição de outra: a secundarização do trabalho da professora, visto que, se o ensino e a aprendizagem estão desvinculados da EI e a criança é acompanhada conforme seu

interesse, priorizando a observação e a organização do espaço, qual é então a função da trabalhadora nessa etapa de educação?

Defendemos que, para ser trabalhador docente na EI, como também nos demais níveis e modalidades de ensino, é preciso ter o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação concreta com as exigências educacionais. Esse domínio permite maior segurança ao trabalhador, de modo que este adquira base para pensar sua prática, aprimorar sempre mais a qualidade de seu trabalho e compreender a natureza do trabalho desenvolvido.

### **CONCEITO DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS TRABALHADORAS**

Para compreender a infância, conforme concepção adotada nesta pesquisa, faz-se necessário evitar o reducionismo de pensar o conceito de infância como uma fase biológica da vida. É preciso pensá-lo como categoria histórica, como assinala Guido (2001), que se modifica a partir do momento em que, na sociedade, há novas formas de conceber as relações da estrutura familiar, sociais e econômicas. Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) enfatizam a necessidade de atenção com os limites que ampliam e restringem a abrangência desse conceito, sob os aspectos de sua duração, denominação, universalidade, particularidade geográfica, social, cultural e histórica. Para tanto, procuramos compreender as mudanças nos conceitos de infância e suas implicações na construção dos trabalhos desenvolvidos pelas trabalhadoras nas instituições de EI.

Compreendemos que esses conceitos não surgem do nada, mas fundamentalmente dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos de cada momento. Dessa forma, ao propor-nos compreender a lógica em que se estrutura o mundo do trabalho da EI, faz-se necessário entendermos os desdobramentos das relações fetichizadas que se desenvolvem nessas instituições. Para compreendermos a natureza do trabalho ali realizado, é preciso conhecer a concepção de criança, de infância, e de EI, das trabalhadoras. Consideramos que essas concepções são fundamentais para desenvolver todo trabalho em uma instituição de EI, visto que é por meio daquilo em que acreditamos, conforme nossa concepção de mundo, é que organizamos nossos objetivos de trabalho.

Procuramos dar “voz” às trabalhadoras, para que elas falassem sobre suas concepções de infância, de criança, de educação, de professoras na EI, avaliando também suas condições de trabalho, incluindo salário, infraestrutura e material disponível. Percebemos que nessas questões apreendidas, durante a pesquisa empírica, sob diversos ângulos de análises, evidenciavam-se concepções de ideários que fetichizavam as crianças pequenas, interferindo, assim, no trabalho realizado pelas trabalhadoras dessa etapa de educação, o que pouco ou nada tem contribuído para a consolidação de ações educativas nessas instituições.

Quanto aos significados atribuídos à infância e à criança, observamos que a maioria das entrevistadas concebe a infância como fase biológica da vida, e como período sem preocupações. As observações revelaram também que muitas trabalhadoras concebem as crianças como sujeitos totalmente dependentes dos adultos; esse fato parece determinante para a organização do trabalho ali desenvolvido. Como afirmam as entrevistadas abaixo:

Infância é o primeiro período de vida da criança onde ela, onde começa tudo na vida dela, interação com outra criança, com a família, com a sociedade de um modo geral. E ser criança é justamente viver um período intensamente (C1, em 16/01/2009).

Infância pra mim é realmente algo muito especial na vida do ser humano, é a base de tudo. Ser criança é uma benção de Deus, realmente é a base de um ser humano (D4, em 08/04/2009).

Infância é o período que a criança de menor idade tem para ela começar crescer e conhecer tudo que ela tem, começa o aprendizado, o falar o andar, o brincar [...]. (P2, em 15/01/2009).

[...] É na fase criança que nós vamos revelar novos sujeitos do amanhã, é ali que a gente vai moldar os novos cidadãos do futuro [...] É mais o brincar, eu acho que a educação infantil é mais um cuidar, entra mais o cuidar do que o educar, mesmo estar moldando esta criança, a gente consegue fazer isso aí a partir do maternal, desde as pequenas ações que fazemos com os pequenininhos ali dentro da sala de aula a gente está moldando a criança para o futuro [...]. (P3, em 21/01/2009).

Se estas concepções estão impregnadas no imaginário das trabalhadoras, é possível pensarmos que estas são determinantes nos trabalhos desenvolvidos na instituição de EI. Daí decorre a postura das trabalhadoras também em relação ao controle do tempo e a rotinização dos demais trabalhos. Se ainda encontramos presente a concepção de infância como sujeito do amanhã que será “moldado” pelo educador, essa posição exige da

trabalhadora um controle sobre os corpos das crianças, que realmente, passam pelo intuito de moldá-los para uma situação futura, em uma sociedade em que o tempo é demarcado pela produção.

Ao se adotar uma concepção abstrata de infância, analisa-se a criança como “natureza infantil”, ou seja, distanciando-a de suas condições materiais de vida, como se essa fosse desvinculada das relações de produção existentes na realidade. É preciso compreender a criança em relação ao contexto histórico em que está inserida. Esse sentimento de infância, baseado na análise infantil e não na análise da condição infantil, é uma significação ideológica presente nas diferentes concepções dessa etapa de educação. Se nas entrevistas e observações por nós realizadas, as concepções de infância que prevaleceram foram assim traduzidas – como ingênua e graciosa, ou como ser imperfeito e incompleto –, ambas as concepções camuflam ideologicamente a concepção social da infância, a qual fica escondida por trás dos mais diferentes argumentos psicológicos e filosóficos. Faz-se necessário compreendermos que essas concepções não existiram sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, aparece na sociedade do capital, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social da criança na sociedade. Esse conceito de infância é determinado historicamente pela modificação das formas de organização societal. Como afirma Kramer (2003),

A idéia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseadas no seu modelo padrão de criança, justamente a partir dos critérios de idade e dependência do adulto, características do tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes (p. 19).

Pode-se dizer que no Brasil, não existe ainda, uma formação específica para ser uma trabalhadora em uma instituição de EI, principalmente em se tratando de crianças menores de três anos. Percebemos, por meio das entrevistas e de outras pesquisas na área, que se chega a essa profissão por inúmeros caminhos e currículos diferenciados, com durações variadas e objetivos diferentes. Mesmo as educadoras com graduação em Pedagogia têm seus modelos curriculares bastante distintos. Com base nessa proposição, buscamos entender qual seria a função da EI conforme a concepção das entrevistadas.

No meu modo de pensar a educação infantil existe porque os pais precisam muito, porque muitos pais não conseguem educar nem a si próprios, quanto mais

as crianças e ter um apoio, um lugar para eles ficarem, porque muitos ficavam em casa sozinhos, ou com babá que judiavam, hoje não, hoje tem as creches para acolher as crianças, aqueles pais que precisam (A3, em 19/01/2009).

Mesmo insistindo com elas a respeito da função da EI, tiveram muita dificuldade para fazer essa definição. Segundo elas:

Eu acho que em primeiro lugar tem que gostar, se gostar a gente já desenvolve tudo ... Uai, ... eu acho que... agora saiu da minha cabeça... ah, nem sei... (D1, em 22/01/2009).

Educação Infantil tem função de proporcionar esse momento de infância [...] aqueles momentos de criança, então, a gente tem que ter uma infância bem saudável para quando a gente crescer a gente lembrar daqueles momentos que a gente viveu. [...] enriquecendo as brincadeiras, para que a criança quando for um adulto ela lembrar daqueles momentos da infância (A7, 25/03/2009).

Nesse sentido, provavelmente essas concepções contribuem para que a maioria das entrevistadas valorize muito a experiência concreta realizada no trabalho e, acima de tudo, o elemento central como exigência para aquisição de habilidades para o trabalho que se configurou em 98% das falas foi o amor, o gostar de crianças, ser carinhosa, ter sutileza com a criança.

Tem que ser uma pessoa que goste de criança, que seja amorosa, carinhosa com as crianças, e tem que ser uma pessoa educada para transmitir essa educação para as crianças (D3, 21/01/2008).

Muitas vezes, nas entrevistas, insistia com as entrevistadas para ver se elas apontavam a importância da qualificação, mas quase a totalidade delas não citava esse fator como importante “A primeiríssima coisa é ter carisma, o professor tem que ter carisma pelos pequeninos” (C3, em 20/01/2009). “Eu acho que é zelar, ensinar, porque a gente ensina [...]. Você tem que ser bem humorada, tem que ter uma paz interior, tem que estar de bem consigo, com as crianças e com Deus, tem que ter muito amor, muito amor! (P1, em 20/01/2009). Se tivéssemos que focar uma única categoria, em suas falas, para definir a imagem da trabalhadora de EI, seria o amor.

Essas concepções ideologizadas são transportadas quase que “mecanicamente” para o ideário pedagógico sem analisar a diversidade social, política, cultural que interferiram na formação de uma determinada sociedade. Concepções estas, não formuladas



por acaso, mas construídas historicamente. Qualquer trabalho com crianças, não pode prescindir da concepção de criança existente em uma sociedade de classes. Ela não existe em si mesma, isto é, não existe “a” criança, mas, nas palavras de Kramer (2003), “indivíduos de pouca idade”, os quais são afetados pela situação das classes a que pertencem. Ficou claro, durante as entrevistas e as observações realizadas, que o trabalho desenvolvido com as crianças pelas trabalhadoras no decorrer do dia-a-dia, é guiado por concepções que elas têm de infância. Essas concepções estão fortemente correlacionadas à organização cotidiana da instituição de EI, como um processo natural.

Duarte (2006) chama a atenção para a luta contra a naturalização das relações entre indivíduo e sociedade. Esse processo de naturalização impede que os indivíduos percebam que as relações sociais são produtos históricos da ação humana. Essas relações de alienação assumem aparência de produtos da natureza, como várias situações vivenciadas e presenciadas nas falas das trabalhadoras como, por exemplo, a luta pelas instituições de EI em nosso país e o direito das crianças frequentarem esse espaço coletivo. Parece ser natural o surgimento dessas instituições; é natural também que não encontrem vagas para as crianças, é natural que a vaga seja direito dos “pais que trabalham”, é natural ser um espaço caritativo, é natural separar o trabalho de quem “cuida do corpo” e quem “cuida da mente”, é natural que se separe o social do afetivo. Percebemos que essa reprodução ideológica invade todo o pensamento cotidiano nos mais diferentes espaços, fazendo com que as relações históricas e sociais sejam tratadas como fenômenos naturais interferindo na constituição da identidade política dessas trabalhadoras.

## **REFLEXOS DAS CONCEPÇÕES FETICHIZADAS E SUA INFLUÊNCIA NA NATUREZA DO TRABALHO REALIZADO PELAS TRABALHADORAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Os reflexos das concepções fetichizadas de criança, infância, educação, educação infantil, ensino, influenciam na natureza do trabalho desenvolvido pelas trabalhadoras da EI, deixando-as atadas a um padrão prévio: o feminino da dedicação e da boa relação com as crianças. Essa situação, muitas vezes, dificulta possibilidades de construir ações, posturas e valorações vinculadas à dimensão política.

Ao que parece, a composição no mundo do trabalho da EI está ligada a práticas e valores conforme a concepção fetichizada de infância, de EI, de trabalho, de família, e essas concepções perpetuam, se reproduzem e são transmitidas no próprio interior das instituições, mediante diferentes mecanismos informais, como parte de uma cultura que se encarrega de difundir essas aparências, isto é, um modelo “ideal” de professora da EI. Isso contribui para mascarar a dimensão social e histórica do trabalho realizado nessas instituições, dando-lhes aparência de “verdades” universais e naturais, o que traz prejuízo à prática pedagógica, ao trabalho das docentes, à sua mobilização política, bem como à constituição de suas identidades profissionais e políticas.

A identidade política dessa trabalhadora deve ser compreendida como uma identidade que é perpassada pelas relações experimentadas no dia-a-dia pela trabalhadora dessa etapa de educação, compreendida como “processo de configuração da auto-consciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder” (MASCARENHAS, 2002, p. 15).

Essa configuração da auto-consciência, apontada pela autora, relaciona-se com a constituição da identidade política que pode ser materializada no contexto de trabalho das trabalhadoras da EI. Esse processo de organização e luta, em seu *locus* de trabalho e de participação política, pode constituir espaço de resistência contra os condicionantes da sociedade do capital e das concepções fetichizadas. Ao perguntarmos às trabalhadoras da EI sobre como tem sido a sua posição política diante dos conflitos sociais e de participações políticas no ambiente de trabalho e mesmo em partidos políticos, tivemos as mais variadas respostas. A fala de uma agente educativa, opinando sobre o que aconteceu em relação a manifestações políticas, deixa transparecer bem a polarização dos interesses imediatos entre as trabalhadoras e a administração em geral, representada na ocasião pela chefe da assistência social, isto é, pela representante da SMAPS:

Não, não participo de nenhum. Eu agora estou querendo filiar no Sintego, se puder e der certo, quero filiar. Nunca participei de greves, porque tenho medo de perder o emprego e também, porque a nossa secretaria que é a assistência social, nunca propôs entrar de greve e sempre que a gente fala de entrar, somos chamadas. [...] uma vez as meninas fizeram um movimento aqui e a primeira dama pediu para conversar com elas e foi aquele monte de ameaças, por exemplo: vocês serão mandadas embora! É melhor não mexer com isso. Tem muita gente querendo o lugar de vocês! Vocês tem pouco tempo de trabalho e ainda estão em estágio probatório, podemos mandar embora, se vocês não querem trabalhar tem

outros que querem. Voltamos bem desconsoladas, então resolvemos largar de mão. Eu acho assim, que se sair uma greve agora eu não tenho tanto medo, meu medo maior era no início quando eu tinha 5, 6 anos de trabalho! Agora não é possível, né? Tenho 14 anos! Mas ainda tenho medo! (A1, em 21/01/2009).

Outra trabalhadora afirmou que:

[...] não sou filiada em nada porque não tenho tempo, quando tenho tempo estou cansada. Quando estava na escola participei de uma greve e o prefeito cortou o nosso salário, só pagava os dias que dava aula, foi uma decepção! Daí pra cá nunca mais ninguém quis fazer greve, medo né? (D1, em 22/01/2009).

Numa sociedade em que o autoritarismo se petrifica nas atividades mais rotineiras do dia-a-dia, não é de se estranhar a omissão das trabalhadoras na organização da luta política. Entretanto, concebemos que as ações políticas e educativas são indissociáveis.

Analisando as respostas sobre a concepção política apontada pelas trabalhadoras, estas trazem consigo muitas especificidades da EI que corroboram para a constituição de sua despolitização, tais como: divisão entre o trabalho “braçal” e “intelectual”; o amor e o prazer no trabalho identificados como indispensáveis para a docente da EI; o cuidar e o educar muito próximos à maternidade, confundindo a própria identidade pessoal/profissional, enquanto mulher e mãe, isto, é indefinição do próprio trabalho; trabalho muitas vezes sufocado pelos controles, preconceitos e por pequenas disputas de poder. São, portanto, inúmeras as situações na EI que contribuem para despolitização dessa trabalhadora.

Observamos que as trabalhadoras, ao mesmo tempo em que estruturam seus trabalhos entre quem “cuida” e quem “educa”, imprimem aos seus trabalhos um caráter abstrato, ou seja, deslocado do conjunto das relações estruturais e processos que configuram a sociedade. Esses constructos revelaram a ausência de participação política das envolvidas na EI. Conforme afirma Freitas (1995), o ideário neoliberal utiliza do cotidiano alienado dos indivíduos para despolitizá-los e cooptar os setores progressistas, criando-se um clima em que o debate político é considerado perda de tempo, falta de objetividade (p.121). Essa situação pragmática, descrita pelo autor, foi o contexto encontrado, muitas vezes, durante a pesquisa. Há uma fuga de posicionamento político das trabalhadoras. Essa situação é um recurso psicológico de busca de legitimação ética para o autocerceamento alienante e fetichizado que o indivíduo impõe às suas relações com o mundo.

Em suma, as concepções fetichizadas de criança, de infância, de educação, de EI, de política, deixam muitas das trabalhadoras atadas a um padrão prévio: o feminino da dedicação e da boa relação com as crianças, visto que, somente uma das entrevistadas afirmou o desejo de se afastar da EI. É preciso atentar nas maneiras, às vezes sutis, pelas quais a ideologia, presente nas mais diferentes faces do trabalho realizado pelas trabalhadoras da EI e nos mais diferentes níveis de ensino, se esconde atrás de concepções com forte apelo sedutor, decorrente das ideias impregnadas de uma concepção de homem, sociedade, infância, criança, compondo, assim, uma visão hegemônica entre as trabalhadoras.

## REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p.41-62.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, p.145-168, 2004.

\_\_\_\_\_. O referencial nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em <http://www.scielo.org>. Acesso em 24 de set. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 dezembro, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: 20 dezembro, 1996.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FREITAS, Luís Cezar. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GUIDO, Humberto A. O. A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista. In: **ANAIS, 24ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, out. 2001.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, Karl. **Capítulo inédito D'o capital**: resultado do processo de produção imediato. Porto: Publicação Escorpião, 1975.

\_\_\_\_\_. O 18 brumário de Luis Bonaparte. In: **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosófico**. Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

MASCARENHAS, Ângela C. Belém. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.

MÉSZÁROS, Istévan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.