

# Gestão na educação infantil e trabalho docente

ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA\*  
VALDETE CÔCO\*\*

**RESUMO:** Este texto discute a gestão na educação infantil, com destaque para as profundas modificações que alteraram sua dinâmica tanto no que diz respeito ao trabalho docente, com o surgimento de categorias de trabalhadores que não integram a mesma carreira docente, quanto à precarização das condições de trabalho, que faz renovar os valores da assistência social em detrimento da ação político-pedagógica. A título de fundamentar a crítica à gestão do trabalho na educação infantil, o texto traz para a análise alguns dados da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”.

*Palavras-chave:* Políticas educacionais. Educação infantil. Profissão/trabalho docente. Formação docente.

## Introdução

**N**o conjunto das reformas educativas ocorridas na contemporaneidade, a Educação Infantil (EI) vem se afirmando no interior dos sistemas de ensino, no bojo de movimentos sociais em torno dos direitos da infância. Podemos observar o fortalecimento da luta pela expansão e melhoria do atendimento, em vinculação com o reconhecimento de sua especificidade no conjunto da trajetória escolar. Ademais, à escola cabe cada vez mais o papel de gestão da pobreza e do

---

\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. Secretária adjunta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).  
*E-mail:* <eliza.bartolozzi@gmail.com>.

\*\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil (NEDI).  
*E-mail:* <valdetecoco@ce.ufes.br; valdetecoco@hotmail.com>.

trabalho, tornando-se imprescindível como espaço de disciplinamento da pobreza e de contenção da violência, problemas que se avolumam na sociedade atual.

Esse contexto repercute na configuração das instituições escolares e sistemas de ensino, em correlação com os ofícios e demandas da profissionalização docente. Novos aspectos são agregados, propondo outros contornos para a gestão e o trabalho docente, os quais não podem ser dissociados da realidade do acirramento da crise fiscal do Estado e das políticas de flexibilização do trabalho.

Nesse quadro, marcado por uma complexidade que permite muitas entradas analíticas, este texto inicialmente explora a expansão da EI no quadro das reformas educativas, a partir da análise do conjunto dos processos regulatórios engendrados pelo Estado e pelos movimentos sociais. Num segundo momento, o texto busca discutir as alterações ocorridas na organização do trabalho docente na EI e traz, a título de exemplo, alguns dados da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil” (OLIVEIRA, 2010), particularmente os que se referem às condições do trabalho docente na EI, no Espírito Santo.

## **A expansão da oferta da EI no contexto das reformas do Estado brasileiro**

Situamos nossa abordagem das políticas vinculadas à EI no contexto das tensões contemporâneas, redefinidoras da cidadania (DUBET, 2011), uma vez que vivemos *tempos desconcertantes* de reconhecimento de direitos, em coexistência com formas cada vez mais sofisticadas de desigualdades sociais (CASTEL, 1997). Nesse contexto, a temática da infância tem ganhado intensidade na agenda pública, sustentando a produção de marcos jurídicos que passam a exigir novas políticas públicas pautadas na responsabilidade coletiva pelas crianças (REDIN; MÜLLER; REDIN, 2007), em especial, na esfera do direito à educação, e, com isso, a educação escolar assume uma importância significativa.

No caso da EI, sua expansão inicia-se no bojo dos movimentos sociais, por meio das associações comunitárias ou de caráter filantrópico. Nos primeiros anos do século XXI, o Estado afirmou determinadas ofertas de matrículas em creches e pré-escolas, com vistas ao atendimento a uma população pobre. Portanto, é nesse movimento descontínuo e circular, cada vez mais complexo, que emergem as políticas públicas para a infância. Especialmente no atendimento à primeira infância, a expansão passa a ser estimulada a partir da existência de “um amplo consenso de que se trata de um benefício significativo para todas as crianças e que é considerado por muitos governos como um meio de prevenção da exclusão social.” (UNICEF, 2008, p. 17). Assim, a crescente afirmação da EI no cenário social culmina com a transferência das políticas de assistência social para o setor educacional.

Nunes, Corsino e Didonet (2011) sistematizam o contexto histórico da integração e da construção política do direito à EI agrupando os eventos em três etapas: das iniciativas iniciais até a redemocratização (1875-1985), em que a discussão sobre a criança vai ganhando força nas tentativas de complementaridade do cuidar e educar, pavimentando o caminho de proposição de uma nova base conceitual e jurídica para a EI (1986-1996), marcadamente no período de elaboração e promulgação da Constituição de 1988 e da elaboração de leis de regulamentação vinculadas aos direitos das crianças, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996); com isso, demandando o investimento na formulação de diretrizes, políticas, planos e programas com vistas à garantia dos direitos das crianças (a partir de 1996), em que vai se destacar um conjunto de referências à EI nos marcos educacionais, tais como a proposição de Diretrizes Nacionais para a EI (BRASIL, 1998, 1999), a presença da EI no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172, de 2001) e sua inserção no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – Decreto nº 6.253, de 2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Com a LDB, a EI é assegurada como a primeira etapa da educação básica, com a função de promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complemento à ação da família e da comunidade. Cabe destacar, então, que a ideia de universalização ganha novos contornos na EI, uma vez que os marcos legais não autorizam aventar metas políticas de universalizar considerando a população da faixa etária, mas sim conforme a demanda, respeitando as ações educativas complementares da família e da comunidade. Nesse sentido, vemos a extensão da obrigatoriedade cindindo a EI, primeiro com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, incluindo as crianças de 6 anos (Lei nº 11.274, de 2006) e, em seguida, com a extensão da educação obrigatória dos 4 aos 17 anos (Emenda Constitucional nº 59, de 2009<sup>1</sup>).

Em que pesem a observação da busca pela matrícula e o reconhecimento da expansão do conjunto do atendimento em função da obrigatoriedade da oferta, as primeiras análises críticas apontam dificuldades pedagógicas vinculadas à diminuição da matrícula no último ano da pré-escola, engrossando o quantitativo de estudantes nas classes iniciais do ensino fundamental, sem a prévia reestruturação das instituições. Com isso, observa-se um enfraquecimento da compreensão da especificidade da EI marcando-a pela lógica da obrigatoriedade, aproximando-a ao modelo de escolarização. Ademais, configura-se uma cisão na EI entre a creche e a pré-escola, com desestímulos no investimento em políticas voltadas à faixa etária de 0 a 3 anos de idade. A EI integra essa tensão afirmando-se como instituição imbuída de projeto pedagógico, unificador do cuidar e educar, e não mais como serviço de caráter

exclusivamente assistencial. Certamente, essa concepção vai exigir um novo perfil de professor e de organização do trabalho pedagógico.

Estudar a gestão na EI implica investigar a ação pública desenvolvida por esses diversos atores comprometidos com o atendimento à infância. A análise, dessa forma, não pode se desviar dos apontamentos relativos às tensões entre o público e o privado, sobretudo, com destaque às diferenças e às diversidades inerentes aos sujeitos que constituem a realidade da EI. Vale ressaltar que a noção de ação pública implica o reconhecimento de uma pluralidade de racionalidades, não lineares, cuja ação dá-se de acordo com as características da agenda política em pauta. Nessa complexidade, destacamos que o cenário brasileiro abarca uma diversidade de contextos educacionais, considerando a organização das instituições, projetos e iniciativas em andamento, em tensão com a responsabilização pelos investimentos.

Na organização do ensino, a repartição dos recursos e a divisão de competências e responsabilidades entre os entes federados repercutem em distintas condições de investimento na educação, agregando novos aspectos às distinções derivadas da caracterização típica de cada contexto, tais como organização da política local, elementos culturais marcantes da região, atuação dos movimentos sociais etc. Na processualidade do real, que acarreta o reconhecimento da historicidade das ações (KONDER, 2002), tratamos da gestão na EI relacionada com a identificação da diversidade dos cenários municipais, focalizando as conquistas no plano legal, em confronto com a observação dos *ajustes* empreendidos na execução das políticas.

Ainda, assistimos à legitimação do atendimento privado e filantrópico como uma realidade incorporada pelas políticas públicas. Nesse sentido, tanto a acomodação dos alunos nas instituições públicas, geralmente demandando a ampliação da rede municipal e, com isso, a discussão do novo tipo de instituição e dos recursos próprios a ela, quanto as distintas formas de conveniamento trazem desafios de várias ordens: condições de infraestrutura, desenvolvimento do trabalho educativo, forma de gestão, transporte de crianças (quando for o caso) etc., reconfigurando a paisagem do sistema municipal de educação.

Atualmente, no Brasil, a instituição pública municipal é aquela que mais oferta EI e a relação entre essa oferta e a desigualdade social faz-se presente. Conforme dados apresentados pelo *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (IPEA, 2010), o aporte financeiro dos municípios cresceu significativamente no período de 1995 a 2009, mas a grande surpresa é que o crescimento dos gastos dos municípios deu-se de forma mais substantiva no ensino fundamental, tendo-se reduzido o investimento na educação infantil em 3,1% no período, demonstrando como os marcos da obrigatoriedade carregam as decisões dos gestores.

Na esteira das diferentes medidas de reestruturação do sistema educacional brasileiro iniciadas no final do século XX, a etapa escolar da EI apresenta um crescimento

da oferta bastante significativo, não obstante o atendimento em creches ser ainda pequeno em comparação ao tamanho da população de 0 a 3 anos de idade (da ordem de 18,4%). Em relação à escolarização das crianças de 4 ou 5 anos de idade, os dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) de 2009 revelam que foi de 74,8%, mas com uma alteração dos dados de acordo com o nível salarial da população (IPEA, 2010). Assim, quando uma parte da população possui um rendimento mensal domiciliar *per capita* inferior a  $\frac{1}{4}$  do salário-mínimo, o índice cai para 66,8%; já para aquelas pessoas que residiam em domicílios com rendimento de 1 salário-mínimo ou mais, essa proporção alcançou 86,9%.

Foi na faixa etária de 4 a 5 anos de idade que se observou a maior taxa de incremento – cerca de 1,7 ponto percentual ao ano –, o que fez com que a taxa crescesse cerca de 27,2 pontos percentuais em 17 anos (IPEA, 2010). Esse atendimento na EI, mesmo que tímido, é fruto de um movimento social que desloca o cuidado da criança, tradicionalmente exercido pela família, para instituições públicas e privadas, sendo que tal mudança vem chamando a atenção dos organismos internacionais e dos governos nacionais para a identificação de parâmetros de qualificação do serviço à infância (UNICEF, 2008). Entre os indicadores estabelecidos para os países, destacamos aqueles que se referem à qualificação do profissional que trabalha com as crianças (grau de escolaridade e especialização na área) e a taxa do Produto Interno Bruto (PIB) empregada no serviço para a primeira infância (que não seja inferior a 1%).

No processo de expansão da EI, outras políticas também podem ser identificadas (e merecem ser analisadas com mais retidão, o que não será possível no escopo deste artigo), como o plano governamental sobre as expectativas da aprendizagem<sup>2</sup> e a implantação da avaliação externa<sup>3</sup>. Portanto, este texto procura destacar os desafios dos trabalhadores da EI nesse contexto de reestruturação do sistema educativo, com ênfase na racionalidade tecnocrática e privatizante, pois entendemos que a agenda modernizante do Estado e da educação implicou a adoção de uma administração gerencial, tanto para conter os gastos públicos quanto para administrar os trabalhadores docentes.

## **Políticas para a EI e suas implicações para o trabalho docente**

Em articulação com o movimento social em torno da infância, a afirmação da EI como primeira etapa da educação básica mobiliza discussões que vêm resultando em um conjunto de documentos oficiais<sup>4</sup>. Nessa produção, destacam-se as temáticas relativas à afirmação da política de EI<sup>5</sup>, aos processos de integração aos sistemas de ensino<sup>6</sup>, à formação inicial e continuada do quadro de profissionais<sup>7</sup>, às instalações físicas das instituições<sup>8</sup>, ao trabalho educativo desenvolvido<sup>9</sup>, à avaliação da qualidade do

atendimento<sup>10</sup> e do percurso da política de EI<sup>11</sup>, entre outras. No conjunto, chegamos a uma síntese propositiva para a política educacional voltada à pequena infância.

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 9).

Esse movimento revela a potência da EI, acena as pautas em disputas na sua instauração no sistema de ensino e se constitui como indicador que será reapropriado na concretude das experiências locais. Assim, a EI vai se constituindo como um campo (BOURDIEU, 1996) que se articula com o conjunto do campo educativo, em meio a novos desafios que se apresentam no seu próprio terreno, em especial, o provimento de quadros profissionais que possam atender às premissas políticas e pedagógicas pautadas nesse campo.

A problemática que envolve o contexto das reformas do Estado no final do século XX, operando novas regulações no campo da educação, com ênfase na lógica da descentralização e autonomia da escola, interpretada como “desresponsabilização” do Estado pela literatura da área, além do reforço aos procedimentos externos de avaliação e da gestão escolar tecnocrática, imprimiu a racionalidade do mercado na organização do trabalho escolar. Tal dinâmica pode ser observada nas novas políticas de contratação dos trabalhadores docentes e de fragmentação e flexibilidade do plano de carreira desses trabalhadores. Além disso, um conjunto de mudanças acarretou perdas salariais, aumento na precarização das contratações de professores e a terceirização de muitas atividades escolares, com a utilização de um número grande de estagiários para o atendimento às inúmeras responsabilidades assumidas pela escola, como, por exemplo, a adoção da política de inclusão e o aumento de alunos em sala de aula, além da terceirização dos serviços de merenda e vigilância, que ficaram independentes do projeto pedagógico da escola.

Também, novos refinamentos administrativos aparecem a partir da lógica de flexibilização da condição trabalhista, podendo ser observados com o surgimento de uma nova categoria de trabalhadores na EI, contratada com uma condição apartada da dos professores e com sindicatos e relação trabalhista diferenciados. Temos, desse modo, a proposição de categorias distintas que partilham o mesmo espaço de trabalho, em muitos casos atendem ao mesmo grupo de crianças e, nas condições hierarquizantes estabelecidas, geralmente, imprimem uma dinâmica de trabalho não unificadora dos eixos cuidado/educação.

Assim, acenando para um alargamento da docência na organização da carreira dos trabalhadores da EI, um grupo de trabalhadores “auxiliares” (CÔCO, 2010), com distintas formas de nomeação (auxiliar, assistente ou educador de EI, auxiliar de atividades educativas, auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de berçário, auxiliar de recreação, auxiliar de creche, auxiliar de turma, berçarista, babá, pajem, monitor, recreador, recreacionista, atendente, professor auxiliar e outras), atua em *parceria* com os professores, com distinções que expressam formas diferenciadas de vínculo empregatício (podendo não pertencer aos quadros do magistério), de formação exigida, de remuneração oferecida (geralmente inferior à do magistério) e de carga horária solicitada (geralmente superior à do magistério). Configura-se, portanto, um campo de trabalho com indicações para a profissionalização e formação dos educadores, associado à busca de reconhecimento do conjunto dos trabalhadores como professores (BONETTI, 2005). Ainda, no interior do quadro do magistério, vemos distinções (de carreira, remuneração e condições de trabalho) da docência na EI em detrimento da docência nos outros níveis de ensino, marcadas pelo pouco reconhecimento do trabalho com as crianças pequenas (SILLER; CÔCO, 2008).

De maneira geral, articulado com o processo de expansão do atendimento escolarizado, observa-se o delineamento de um campo profissional marcado pela especificidade de atuação com a pequena infância, também integrado, com uma maior intensidade, ao processo de precarização nas condições de atuação. Parece que estamos vivenciando um esgarçamento do campo docente, que se transforma num “campo de trabalho pedagógico”, reunindo diferentes formas de vinculação, valorização e reconhecimento. No risco de dilaceramento, apresenta-se o desafio de forjar políticas públicas que possam alinhar as ações dos profissionais de modo a acomodar as demandas de expansão da EI e o investimento na sua especificidade, sem desconsiderar as expectativas de reconhecimento igualitário dos profissionais, alavancando a EI na conquista de uma condição também igualitária frente às outras etapas e níveis de ensino. Logo, urge reafirmar o trabalho docente em todos os âmbitos da EI, não perdendo de vista as conquistas legais, as demandas de formação e as condições necessárias ao exercício profissional vinculado aos quadros do magistério (CÔCO, 2009).

### **Indicadores da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”**

Na ação pública exercida pelos movimentos sociais e pelo Estado brasileiro no que tange à expansão da oferta da EI, a gestão dessas instituições de ensino torna-se preocupação crescente, de modo que uma nova dinâmica institucional foi se desenvolvendo com o aumento do número de crianças e com a implantação da política do tempo integral para as crianças consideradas em risco social. Ademais, a

descentralização de recursos financeiros, ao mesmo tempo que injetou um grau de autonomia, implicou o aumento da carga horária de trabalho do gestor (ou da equipe gestora).

Nesse contexto, o MIEIB tem atuado com posicionamento político e pedagógico firme no que diz respeito às condições e diversidades de trabalhadores docentes. A bandeira de luta está centrada na regulação do trabalho, tendo em vista o quadro de desqualificação e de precarização desenvolvido no bojo da expansão massificada da oferta da EI. Entretanto, enquanto os movimentos sociais inserem-se em uma agenda política de melhoria e fortalecimento da gestão democrática nas instituições de EI, o Estado orienta as políticas na direção da massificação da oferta e do controle por meio de avaliação externa.

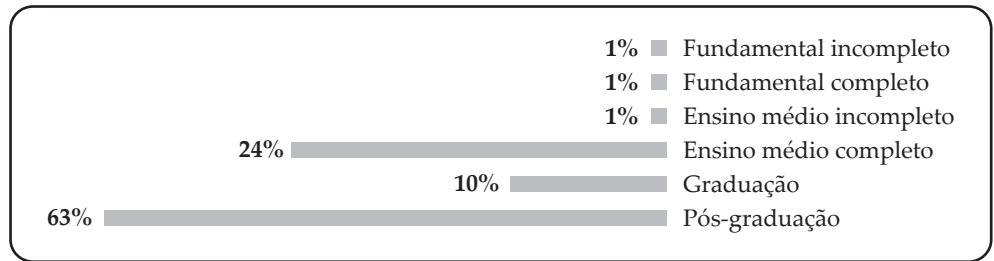
Na interlocução dessas políticas, a resistência dos trabalhadores e sua organização torna-se uma dificuldade crescente, devido à fragmentação da carreira. Nesse quadro, a organização torna-se mais complexa, pois, ao mesmo tempo que reproduz a desigualdade social, produz um conjunto de forças com possibilidades de adensamento das contradições sociais, perpassadas pela diversidade e diferenças étnicas, raciais e de gênero, que não podem mais ser ignoradas. Assim, os trabalhadores docentes apresentam-se com laços frágeis de solidariedade, minimizando o empoderamento das lutas comuns ao quadro da docência.

Os dados aqui apresentados foram coletados no âmbito da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil” (OLIVEIRA, 2010), sob a coordenação geral da professora Dalila Andrade Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais. Para este artigo, fizemos um recorte sobre a EI no Espírito Santo, com a aplicação de um *survey* para 396 (de um total de 1.893 questionários aplicados em 7 estados brasileiros) trabalhadores docentes da EI, localizados em 5 municípios (Vitória, Guarapari, Viana, Santa Teresa e Nova Venécia). Vale registrar que: 57% dos entrevistados pertencem à rede municipal de Vitória, capital do Espírito Santo; 97,5% são do sexo feminino, sendo a maioria casada (54%); 63% têm idade superior a 36 anos de idade; 31% encontram-se na faixa etária entre 26 e 35 anos; 41% declararam-se brancas e 20%, da raça negra. Proporcionalmente, tais dados conferem com os levantados nos 6 estados restantes da amostra (Minas Gerais, Goiás, Pará, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Norte).

Os trabalhadores docentes entrevistados possuem uma boa escolaridade, sendo que a maioria é portadora de diploma de pós-graduação, conforme o gráfico a seguir. Vale ressaltar que 99% dos pós-graduados fizeram o curso de especialização.



## Gráfico 1 – Nível de Escolaridade



Fonte: Oliveira (2010, p. 76).

Diferentemente do total da amostra, a formação dos trabalhadores docentes dá-se, de uma maneira geral, em instituições privadas (da ordem de 62%), pelo fato de o estado do Espírito Santo contar somente com uma instituição superior pública (a Universidade Federal do Espírito Santo).

Quanto às funções ocupadas na instituição educacional, há uma diversidade declarada pelos entrevistados, sendo que somente 31% afirmam ocupar o cargo de professor. Na amostra geral, essa taxa chega a 23,5%. Além disso, a maioria é concursada (65,7%), sendo que 57% têm mais de 10 anos de serviços prestados à instituição educacional. Ainda nesse sentido, 57,3% dos trabalhadores docentes afirmam possuir plano de carreira; em contraposição, quando verificamos a amostra geral, esse dado não confere, porque 51,8% dos trabalhadores docentes da EI afirmam não possuí-lo. Tais dados revelam as condições diversas que se apresentam no trabalho docente na EI, resultante da falta de uma unidade nacional.

Em relação à condição salarial, 65% dos trabalhadores docentes da EI no Espírito Santo têm o salário bruto da função exercida na faixa de 1 a 3 salários-mínimos; já em nível nacional, de acordo com o levantamento realizado nos 7 estados brasileiros, 81% dos trabalhadores docentes encontram-se nessa faixa salarial. Podemos afirmar, assim, que os dados gerais da pesquisa revelam não somente a diversidade das funções encontradas na organização do trabalho pedagógico da EI, mas também afirmam que as condições de trabalho estão pautadas por uma flexibilidade nas formas de contratação e, sobretudo, por uma precarização da condição salarial, o que certamente indica um processo de massificação sendo instalado como conquista de um direito social, em piores condições do que o ocorrido na etapa do ensino fundamental.

## Considerações finais

A gestão na EI passa por profundas modificações, que alteram sua dinâmica tanto no que diz respeito ao trabalho docente, com o surgimento de categorias de trabalhadores que não integram a mesma carreira, quanto à precarização das condições de trabalho, que renova os valores da assistência social em detrimento da ação político-pedagógica.

Os dados aqui apresentados dão uma ideia das condições em que se apresenta o trabalho docente na EI. Nesse sentido, não obstante a formação qualificada identificada na grande maioria dos trabalhadores entrevistados, observamos uma condição salarial precária, sendo a diversidade de funções existentes na instituição uma tendência à fragmentação da categoria e à diluição do aspecto pedagógico na formação das crianças. Em última análise, a precarização do trabalho docente implica um esvaziamento do papel da instituição na formação das crianças.

*Recebido em outubro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.*

## Notas

- 1 Tendo até 2016 para concretizar a universalização do atendimento.
- 2 Ver nota do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2011).
- 3 Ver problematização apresentada no Observatório da Educação (2011).
- 4 Ver Brasil (2011).
- 5 Documento *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (Id., 2006b).
- 6 Estudo *Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino* (Id., 2002), *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil* (Id., 2009b) e documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças* (Id., 2009c).
- 7 Documento *Por uma política de formação do profissional da educação infantil* (BRASIL, 1994); desenvolvimento do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (1999); estabelecimento do Prêmio Qualidade na EI (2004) e do Prêmio Professores do Brasil (2005); desenvolvimento do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), em 2005; oferta de curso de especialização em EI (2010), integrado à política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica (Decreto nº 6.755/09); e manutenção da publicação da *Revista Criança*.
- 8 Documento *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil* (Id., 2006c) e Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), em 2007.
- 9 Proposição do *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Id., 1998), fixação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (Resolução CEB/CNE/MEC nº 5/09) e desenvolvimento do Programa Currículo em Ação, com vistas à elaboração de orientações curriculares para o trabalho na EI.

- 10 Documento *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (Id., 2006d), proposição de indicadores de qualidade (Id., 2009f) e realização da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: Avaliação Quantitativa e Qualitativa”.
- 11 Publicação de *Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação* (Id., 2009g).

## Referências

- BONETTI, Nilva. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de educadores de educação infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José. (Org.). **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 109-160.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.
- \_\_\_\_\_. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino**. Brasília: MEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, 2006b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006c.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006d.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**,

Brasília, 14 nov. 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**. Brasília: MEC, 2007b.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC, 2009b.

\_\_\_\_\_. **CrITÉRIOS para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças**. Brasília: MEC, 2009c.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009d.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009f.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Brasília: MEC, 2009g.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação**, Secretaria de Educação Básica, Publicações, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859)>. Acesso em: dez. 2011.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: BÓGUS, Lúcia Maria Machado et al. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

CÔCO, Valdete. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **A transição dos cuidados na infância**. Florença: Centro de Pesquisa Innocenti, 2008. (Innocenti Report Card n. 8).

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **PNAD 2009 – Primeiras análises: situação da educação brasileira**. Brasília, 2010. (Comunicados do IPEA n. 66).

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (MIEIB). **Diferentes interlocutores dialogam sobre uma política curricular e a definição de expectativas de aprendizagem e conhecimento para a educação básica**: considerações do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Indaial, 2011. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=noticias&codigo=159>>. Acesso em: dez. 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Pesquisadores da educação infantil criticam ideia de avaliação em programa para primeira infância do Governo Federal. **Observatório da Educação**, Sugestões de Pautas, 27 out. 2011. Disponível em: <[http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1103:pesquisadores-da-educacao-infantil-criticam-ideia-de-avaliacao-em-programa-para-primeira-infancia-do-governo-federal&catid=48:sugestoes-de-pautas&Itemid=98](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1103:pesquisadores-da-educacao-infantil-criticam-ideia-de-avaliacao-em-programa-para-primeira-infancia-do-governo-federal&catid=48:sugestoes-de-pautas&Itemid=98)>. Acesso em: dez. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Coord.). **Trabalho docente na educação básica no Brasil**: relatório de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Maria Martins (Orgs.). **Infâncias cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

## Management in early childhood education and teaching

**ABSTRACT:** This paper discusses the management of early childhood education, and highlights the profound changes which altered its dynamics, firstly, with regard to teaching, against the background of the emergence of categories of workers not belonging to the same teaching career, and secondly, the precarious work conditions, which leads to a renewal of social welfare values at the expense of political and pedagogical action. By way of substantiating the criticism of the management of work in early childhood education, the paper analyzes data from the survey "Teaching in basic education in Brazil".

*Keywords:* Educational policies. Early childhood education. Profession/teaching. Teacher formation.

## Gestion dans l'éducation infantile et le travail du professeur

**RÉSUMÉ:** Ce texte discute la gestion dans l'éducation infantile, avec la mise en évidence des profondes modifications qui ont altéré sa dynamique, aussi bien en ce qui concerne le travail du professeur, avec le surgissement de catégories de travailleurs qui n'ont pas intégré la même carrière de professeur, qu'en ce qui concerne la précarisation des conditions de travail qui entraîne la rénovation des valeurs d'assistance sociale au détriment de l'action politico-pédagogique. A titre de fondement de la critique de la gestion du travail dans l'éducation infantile, le texte apporte pour analyse certaines données de la recherche « Travail du professeur dans l'éducation basique au Brésil ».

*Mots-clés:* Politiques éducationnelles. Education Infantile. Profession /travail de professeur. Formation du Professeur.

## Gestión en la educación infantil y trabajo docente

**RESUMEN:** Este texto discute la gestión en la educación infantil, con énfasis para las modificaciones profundas que alteraron su dinámica, tanto en lo que respecta al trabajo docente, como al surgimiento de categorías de trabajadores que no integran la misma carrera docente, así como al deterioro de las condiciones de trabajo, que renueva los valores de la asistencia social en detrimento de la acción político-pedagógica. Como forma de fundamentar la crítica a la gestión del trabajo en la educación infantil, el texto trae a colación algunos datos de la investigación "Trabajo docente en la educación básica en Brasil".

*Palabras clave:* Políticas educacionales. Educación infantil. Profesión/trabajo docente. Formación docente.