



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO
DOCENTE, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉA CRISTINA CUNHA MATOS

**INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM BELÉM/PA**

**Belém/PA
2020**

ANDRÉA CRISTINA CUNHA MATOS

**INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM BELÉM/PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Pesquisa sobre Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués.

**Belém/PA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

C972i Cunha Matos, Andréa Cristina.
Intensificação do trabalho docente na educação infantil
em Belém/PA / Andréa Cristina Cunha Matos. — 2020.
247 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Olgaíses Cabral Maués
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2020.

1. Intensificação do Trabalho. 2. Trabalho Docente.
3. Creche. 4. Pré-Escola. 5. Condições de Trabalho. I.
Título.

CDD 370

ANDRÉA CRISTINA CUNHA MATOS

**INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM BELÉM/PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Pesquisa sobre Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte Camargo
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Avaliadora Interna)

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Avaliadora Interna)

Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
(Avaliadora Externa)

Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
(Avaliadora Externa)

Prof.^a Dr.^a Eliana da Silva Felipe
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Convidada)

**Belém/PA
2020**

À Neide, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Produzir esta Tese exigiu tempo, disciplina e compromisso, uma tarefa árdua e desafiadora para quem se encontra em um processo de adoecimento. Ao mesmo tempo em que o recolhimento é necessário à elaboração teórica, as trocas e as reflexões coletivas apontam novas possibilidades de análise. Portanto, tal produção não seria possível sem o diálogo e as contribuições das/os de perto e das/os de “longe”, e mesmo daquelas e daqueles que já não estão entre nós.

Desse modo, em primeiro lugar, gostaria de agradecer às professoras da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa. Foi difícil controlar as emoções ao me ver em cada relato e saber o quanto é difícil (porém necessário) falar sobre nossas angústias. Minha gratidão!

À Professora Olgaíses Maués, pela rigorosidade acadêmica e pelo incentivo, mas, sobretudo, por respeitar meu tempo, e às estimadas Professoras Arlete Camargo, Sônia Teixeira, Eliana Felipe, Tânia Lobato e Dalila Oliveira, pelas relevantes contribuições na produção desta Tese. Sabemos que não foi fácil, mas conseguimos!

À Iza Cunha (*in memoriam*), minha tia. Sua ousadia em defender de forma intransigente as pautas das mulheres trabalhadoras, sobretudo em tempos tão sombrios, nos desafia a não desistir!

À minha avó, Adalgisa, que repetidamente me dizia – e ainda me diz – para não deixar de estudar. Não vejo a hora de correr para contar a ela a novidade pessoalmente, mas vou me obrigar a segurar mais um pouquinho esse abraço guardado ao longo desses dez meses.

À Neide, minha mãe, amiga, companheira e exemplo de militante. A pandemia nos obrigou ao distanciamento em um momento em que seu colo me fez tanta falta. Mas sabemos que em breve vamos nos abraçar! À minha sogra, Norma, por compreender os desafios impostos nesta caminhada e por compartilhar conosco os momentos de alegria, mas também os momentos difíceis.

Ao meu filho Matheus e às minhas filhas Maria Eduarda e Manuela, junto aos quais recarrego as energias para seguir em frente. Mesmo tão perto, sei que por tantas vezes precisei estar “longe”, mas a cumplicidade e o cuidado que têm uns com os outros deixam leve o meu coração de mãe.

Ao querido Mauricio, meu companheiro de todas as horas, pelo apoio. Sigamos ombro a ombro na luta por uma alternativa socialista a este projeto de sociedade que nos explora e mata todos dias!

À Mônica e à Adriana, minhas irmãs, amigas e confidentes, pelas conversas, pelo exercício da escuta, pelo incentivo e, especialmente, pelo amor incondicional às nossas “crias”. Aos meus irmãos Márcio, Neto e Marquinho e a meus sobrinhos. Com eles tenho aprendido que a desconstrução de valores nesta sociedade machista e patriarcal é lenta e deve ser perseguida todos os dias, em todos os espaços.

À Flauracy (D. Dora) e à Rosimeire, pelo carinho, pelo cuidado e pela atenção com os meus filhos e por estarem sempre dispostas a cuidar inclusive de mim. Obrigada!!

A Jennifer, Tati e Michele, minhas queridas amigas e companheiras, não tenho palavras para descrever o carinho que carrego por elas! Sinto as boas energias e a torcida mesmo quando estamos em continentes diferentes.

À Dr.^a Renata Cós, minha psicóloga, não é preciso dizer o quanto sou grata por não me deixar desistir! À Dr.^a Cybele Aguiar, pelas sessões de acupuntura para me tirar das crises de dor, e ao Dr. Paulo Martins, pela paciência em escutar minhas recorrentes queixas no consultório de ortopedia e, de forma serena, apontar os caminhos.

Aos companheiros do ANDES-Sindicato Nacional, com quem pude compartilhar os desafios de manter um sindicato autônomo, de luta e classista, e em especial ao camarada Amauri e às queridas Eblin, Carol e Jacqueline, sindicalistas que ousaram ocupar espaços que historicamente nos foram negados.

Às professoras e discentes do Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Pará (GESTRADO/UFGPA), pelos momentos de estudo e por me instigar a buscar novas leituras.

Ao professor e escritor Paulo Maués. Agradeço imensamente pelo seu compromisso e pela leveza na condução do processo de revisão da Tese.

Por fim, às/aos companheiras/os de militância da Luta Socialista/PSOL, sem os quais eu não compreenderia a importância da organização política no processo de transformação das condições de vida. Em nome da minha companheira de lutas e sonhos, Silvia Letícia, reafirmo a gratidão em fazer parte da construção desta organização.

Quando se viu imersa na Tese em meio à pandemia, chorou ao lembrar das violências que sofreu na infância e na vida adulta pelo simples fato de ser mulher.

Sentiu-se também imersa na realidade de milhares de mulheres e crianças que sofrem a cada minuto por não terem direito à dignidade, ao respeito, à liberdade... à própria vida.

O colo da mãe que não lhe faltou, mesmo na ausência física por conta do trabalho fora de casa, o apoio das irmãs, dos irmãos, o amparo do filho e das filhas e do companheiro de lutas e sonhos...

A escola, o trabalho, a militância e as poucas amizades que construiu nestes espaços eram seu refúgio.

O que será de nós pós-pandemia? Só a luta de classes irá nos dizer, pois vivemos a barbárie todos os dias e a única esperança que nos resta é a construção da Revolução Socialista, que necessariamente será feminista, ou não será!

(Andréa Matos – Belém do Pará, 2020).

RESUMO

CUNHA MATOS, Andréa Cristina. INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM/PA. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação; Linha de Pesquisa sobre Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais. Orientação: Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués. Tese de Doutorado. Belém/PA, 2020.

Esta pesquisa analisa as relações entre a organização do trabalho docente na educação infantil na rede pública de ensino em Belém do Pará e a ocorrência de afastamentos do trabalho, por meio de licenças médicas, entre professoras que atuam nesta etapa da educação básica. Partindo de uma concepção teórico-metodológica baseada no materialismo histórico e dialético, o estudo foi desenvolvido com base nos dados secundários constantes nos Relatórios Epidemiológicos produzidos pelo Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador, vinculado ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, na capital paraense e dados primários coletados por meio de entrevista semiestruturada com professoras que atuam nessa etapa de ensino. Visando descortinar as relações de poder naturalizadas sob o controle do capital, utilizou-se para a análise dos dados a Análise Crítica do Discurso, a partir Fairclough (2012, 2016). Compreende-se que o processo de trabalho docente nas creches e pré-escolas encontra-se inserido no contexto das contradições geradas na relação capital e trabalho e transformações ocorridas sobretudo a partir dos anos de 1970, com a chamada reestruturação produtiva, e o advento do neoliberalismo nos anos de 1990 no Brasil. Com base no estudo dos indicadores nacionais e locais sobre saúde, verifica-se que os/as trabalhadores/as do setor de serviços são os/as mais acometidos/as por afastamento tendo como causa as doenças laborais, entre estes, as professoras de educação infantil, resultando muitas vezes em longos períodos de afastamento, readaptação funcional ou mesmo aposentadoria por invalidez. Entre os/as servidores/as da Secretaria Municipal de Educação em Belém, os dados apresentados nos Relatórios indicam a prevalência de doenças do sistema osteomuscular, patologia que tem afastado do trabalho um grande número de professores/as, apresentado tendência de crescimento juntamente com os transtornos mentais/depressão. Esta ocorrência apresenta assimetrias entre as unidades escolares localizadas nos oito distritos – divisão administrativa a partir do agrupamento de bairros – que estão sob responsabilidade do município, revelando que alguns elementos que contribuem para o aumento no número de solicitações de licenças médicas variam também de acordo com a localização geográfica das unidades. Os resultados das entrevistas e dos dados dos Relatórios do Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador revelaram que, em Belém, somada à ausência de ergonomia e às condições precárias dos espaços escolares, que em alguns casos chegam a ser insalubres, as docentes da educação infantil vivenciam um forte processo de intensificação do trabalho, desenvolvendo suas atividades em turmas superlotadas e de forma solitária. Sendo constantemente demandas dentro e fora do ambiente escolar, sofrem com a corrosão do tempo, pois não contam com momentos para pausas (nem mesmo durante o sono dos bebês ou recreio das crianças), nem tempo adequado para repouso e atenção à saúde, podendo-se inferir que esses são alguns dos fatores que contribuem para a intensificação do trabalho e das licenças de saúde requisitadas e concedidas.

Palavras-chave: Intensificação do Trabalho; Trabalho Docente; Creche; Pré-Escola

ABSTRACT

CUNHA MATOS, Andréa Cristina. INTENSIFICATION OF TEACHING WORK IN CHILD EDUCATION IN BELÉM/PA. Federal University of Pará. Graduate Program in Education; Line of Research on Teacher Training, Teaching Work, Educational Theories and Practices. Orientation: Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués. Doctoral Thesis. Belém/PA, 2020.

This research analyzes the relationship between the organization of teaching work in early childhood education in the public school system in Belém do Pará and the occurrence of leave from work, through medical leave, between teachers who work in this stage of basic education. Starting from a theoretical-methodological conception based on historical and dialectical materialism, the study was developed based on the secondary data contained in the Epidemiological Reports produced by the Workers' Health Care Center, linked to the Department of Human Resources of the Municipal Secretariat of Education, in capital of Pará and primary data collected through semi-structured interviews with female teachers who work in this stage of teaching. In order to unveil the naturalized power relations under the control of capital, Critical Discourse Analysis was used for data analysis, from Fairclough (2012, 2016). It is understood that the teaching work process in daycare centers and preschools is inserted in the context of the contradictions generated in the relationship between capital and work and transformations that occurred mainly after the 1970s, with the so-called productive restructuring, and the advent of the neoliberalism in the 1990s in Brazil. Based on the study of national and local health indicators, it appears that workers in the service sector are the most affected by sick leave due to occupational diseases, including education teachers child, often resulting in long periods of leave from work, functional readaptation or even disability retirement. Among the employees of the Municipal Department of Education in Belém, the data presented in the Reports indicate the prevalence of diseases of the musculoskeletal system, a pathology that has led a large number of teachers away from work, presenting a growth trend along with the mental disorders / depression. This occurrence presents asymmetries between the school units located in the eight districts - administrative division based on the grouping of neighborhoods - which are under the responsibility of the municipality, revealing that some elements that contribute to the increase in the number of requests for medical licenses also vary according to the geographical location of the units. The results of the interviews and data from the Reports of the Workers' Health Care Center revealed that, in Belém, in addition to the lack of ergonomics and the precarious conditions of school spaces, in some cases even unhealthy. The female teachers early childhood education experience a strong process of intensifying their work, developing their activities in and lonely class. Being demandads constantly inside and outside the school environment, they suffer from the corrosion of time, as they do not have moments for breaks (not even during the babies' sleep or children's recess), nor adequate time for rest and health care, if it is inferred that these are some of the factors that contribute to the intensification of the work and health licenses requested and granted.

Keywords: Work Intensification; Teaching Work; Nursery; Pre school

RESUMEN

CUNHA MATOS, Andréa Cristina. INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL EN BELÉM/PA. Universidad Federal de Pará. Programa de Posgrado en Educación; Línea de Investigación en Formación Docente, Labor Docente, Teorías y Prácticas Educativas. Orientación: Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués. Tesis Doctoral. Belém/PA, 2020.

Esta investigación analiza la relación entre la organización del trabajo docente en educación infantil en el sistema de escuelas públicas de Belém do Pará y la ocurrencia de bajas laborales, a través de bajas médicas, entre docentes que laboran en esta etapa de la educación básica. A partir de una concepción teórico-metodológica fundamentada en el materialismo histórico y dialéctico, el estudio se desarrolló a partir de los datos secundarios contenidos en los Informes Epidemiológicos elaborados por el Centro de Atención a la salud de los Trabajadores, vinculado al Departamento de Recursos Humanos de la Secretaría Municipal de Educación, en la capital de Pará y datos primarios recogidos a través de entrevistas semiestructuradas con maestras que laboran en esta etapa de la docencia. Con el fin de develar las relaciones de poder naturalizadas bajo el control del capital, se utilizó el Análisis Crítico del Discurso para el análisis de datos, de Fairclough (2012, 2016). Se entiende que el proceso de trabajo docente en las guarderías y jardines de infancia se inserta en el contexto de las contradicciones que se generan en la relación entre capital y trabajo y las transformaciones ocurridas principalmente a partir de la década de 1970, con la denominada reestructuración productiva, y el advenimiento de el neoliberalismo en la década de 1990 en Brasil. Con base en el estudio de los indicadores de salud nacionales y locales, parece que los trabajadores del sector de servicios son los más afectados por las bajas por enfermedad profesional, incluida la educación infantil, lo que a menudo resulta en largos períodos de licencia del trabajo, readaptación funcional o incluso jubilación por discapacidad. Entre los empleados del Departamento Municipal de Educación de Belém, los datos presentados en los Informes indican la prevalencia de enfermedades del sistema musculoesquelético, patología que ha llevado a un gran número de docentes a alejarse del trabajo, presentando una tendencia de crecimiento junto con la depresión/mental trastornos. Este hecho presenta asimetrías entre las unidades escolares ubicadas en los ocho distritos - división administrativa basada en la agrupación de barrios- que están a cargo del municipio, revelando que algunos elementos que contribuyen al incremento en el número de solicitudes de licencias médicas también varían según la ubicación geográfica de las unidades. Los resultados de las entrevistas y los datos de los Informes del Centro de Salud de los Trabajadores revelaron que, en Belém, además de la falta de ergonomía y las precarias condiciones de los espacios escolares, en algunos casos incluso insalubres. Las maestras de educación infantil experimentan un fuerte proceso de intensificación de su trabajo, desarrollando sus actividades en clases abarrotadas y sin apoyo. Al ser constantemente demandadas dentro y fuera del ámbito escolar, sufren la corrosión del tiempo, ya que no tienen momentos para los descansos (ni siquiera durante el sueño de los bebés o el recreo de los niños), ni tiempo adecuado para el descanso y atención a la salud. Se infiere que estos son algunos de los factores que contribuyen a la intensificación de las licencias laborales y sanitarias solicitadas y otorgadas.

Palabras clave: Intensificación del trabajo; Trabajo Docente; Guardería; Preescolar

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AEAT	Anuário Estatístico de Acidentes de Trabalho
ANDES-SN	Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANE	Associação Nova Escola
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
DABEL	Distrito Administrativo de Belém
DABEN	Distrito Administrativo do Bengui
DAENT	Distrito Administrativo do Entroncamento
DAGUA	Distrito Administrativo do Guamá
DAICO	Distrito Administrativo de Icoaraci
DAMOS	Distrito Administrativo de Mosqueiro
DAOUT	Distrito Administrativo de Outeiro
DASAC	Distrito Administrativo da Sacramenta
DEI	Docente da Educação Infantil
DERH	Departamento de Recursos Humanos
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DSO	Doenças do Sistema Osteomuscular
EAUFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
EC	Emenda Constitucional
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FENPROF/PT	Federação Nacional de Professores
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FM	Fibromialgia
FMCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
GESTRADO/UFMG	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
GESTRADO/UFPA	Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Pará

HP	Hora Pedagógica
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ID	Incapacidade Definitiva
LER/DORT	Lesões por Esforço Repetitivo/ Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho
LM	Licença Médica
MEC	Ministério da Educação
MTPS	Ministério do Trabalho e Previdência Social
NAST	Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador
OM	Organismos Multilaterais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RAP	Relação Aluno/Professor
RD	Readaptação Definitiva
RGPS	Regime Geral de Previdência Social
RP	Readaptação Provisória
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCH	Teoria do Capital Humano
TP	Técnico Pedagógico
TPE	Todos Pela Educação
UEI	Unidade de Educação Infantil
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UP	Unidade Pedagógica

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 01 –	Licenças Médicas solicitadas, por tipo, e total de servidores/as – SEMEC/Belém, 2005 a 2015	81
Gráfico 02 –	Licenças Médicas solicitadas e tempo de serviço – SEMEC/Belém, 2005, 2010 e 2015	82
Gráfico 03 –	Licenças Médicas solicitadas, de acordo com o sexo – SEMEC/Belém, 2005 a 2015	84
Gráfico 04 –	Licenças Médicas solicitadas e patologias com maior incidência – SEMEC/Belém, 2005 a 2015	85
Gráfico 05 –	Licenças Médicas solicitadas por servidores/as do grupo magistério e auxiliares de serviços gerais – SEMEC/ Belém, 2005 a 2015	88
Gráfico 06 –	Matrículas na educação infantil por dependência administrativa – Brasil e Estado do Pará, 1996 a 1998	153
Gráfico 07 –	Matrículas em creches e pré-escolas na rede pública municipal – Belém/PA, 2010 a 2019	170
Gráfico 08 –	Estabelecimentos de ensino infantil (creche e pré-escola) na rede municipal e na rede privada – Belém/PA, 2010 a 2019	171
Gráfico 09 –	Espaços educativos vinculados à SEMEC, de acordo com o tipo – Belém, 2004, 2012 e 2019	174
Gráfico 10 –	Matrículas na educação infantil na rede municipal e na rede privada de acordo com o regime de atendimento – Belém/PA, 2019	175
Gráfico 11 –	Turmas de ensino infantil (creches e pré-escolas) na rede municipal e rede privada – Belém/PA, 2010 a 2019	176
Gráfico 12 –	Espaços educativos da rede municipal de acordo com o Distrito Administrativo – SEMEC/Belém, 2010 e 2015	180
Gráfico 13 –	Docentes da educação infantil na rede pública municipal – SEMEC/Belém, 2010 a 2019	183
Gráfico 14 –	Docentes da educação infantil na rede pública municipal por tipo de vínculo – SEMEC, Belém, 2011 a 2019	184

Gráfico 15 –	Queixas de dor entre professoras da educação infantil da rede municipal em Belém/PA, 2019	199
Gráfico 16 –	Licenças Médicas solicitadas por servidores/as do grupo Magistério – SEMEC/Belém, 2010 a 2015	201
Gráfico 17 –	Licenças Médicas solicitadas por docentes (Mag.01 e Mag.04) e técnicos pedagógicos da rede municipal de acordo com a patologia – Belém/PA, 2015	203
Gráfico 18 –	Matrículas na educação infantil (creche e pré-escola) por número de docentes na rede municipal em Belém/PA	209
Gráfico 19 –	Licenças Médicas entre docentes da rede municipal (Mag.01 e Mag.04) de acordo com a patologia, nos oito Distritos Administrativos – Belém/PA, 2015	212
Figura 1 –	Os “Novos Reformadores” na definição de políticas para a educação infantil no Brasil	140
Figura 2 –	Distritos Administrativos de Belém	162
Figura 3 –	Bairros do Município de Belém	178
Figura 4 –	Mapa de Equipamentos Públicos do Município de Belém	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Acidentes do trabalho na educação por situação do registro e motivo, segundo a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), no Brasil – 2016 a 2018	74
Tabela 2 –	Acidentes do trabalho na educação infantil (creche e pré-escola), por situação do registro e motivo no Brasil – 2006/2018	75
Tabela 3 –	Processos de afastamentos médicos entre servidores/as de acordo com os Distritos Administrativos de Belém, valores absolutos e taxa percentual – SEMEC/BELÉM, 2015	86
Tabela 4 –	Consequências do Assédio Moral à Saúde	119
Tabela 5 –	Perfil das Entrevistadas	185
Tabela 6 –	Distribuição de Matrículas nas redes pública e privada em Belém, 2019	208

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Memorial.....	18
1.2 Sobre o problema de pesquisa.....	30
1.3 Objetivos.....	44
1.4 Referencial Teórico-Methodológico.....	44
1.4.1 Categorias de análise.....	46
1.5 Técnicas de Pesquisa e coleta de dados.....	52
1.6 Estrutura do texto.....	56
2 A MANIFESTAÇÃO “SUBJETIVA” DA DOENÇA.....	58
2.1 O trabalho como categoria de análise sobre saúde.....	59
2.2 Doenças ocupacionais no Brasil.....	69
2.3 Perfil Epidemiológico dos/as servidores/as da SEMEC/Belém.....	79
3 A SUPEREXPLORAÇÃO VIVENCIADA PELAS TRABALHADORAS.....	92
3.1 O trabalho e a disputa pelo seu controle.....	93
3.2 Divisão do trabalho e relações sociais de sexo.....	102
3.2 Aspirações subjetivas, condições objetivas e saúde docente.....	113
4 INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA QUÊ E PARA QUEM? 123	123
4.1 Trabalho e identidade docente.....	124
4.2 Reforma Empresarial na educação, agenda global e infância no Brasil.....	137
4.3 Diversidade no atendimento e seletividade na oferta.....	149
5 A GEOPOLÍTICA DO ADOECIMENTO DOCENTE.....	160
5.1 Segregação socioespacial e negação do direito à infância em Belém.....	163
5.2 Precarização e <i>sobretabalho</i> na educação infantil.....	181
5.3 Trabalho intensificado e relatos de dor crônica entre docentes da educação infantil na SEMEC/Belém.....	196

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	225
-------------------------	------------

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	237
APÊNDICE B – Perfil Docente/Questionário.....	238
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista e Matriz de Análise.....	239
APÊNDICE D – Educação Infantil no Brasil – Marco Legal Pós Lei 9.394/96	240
APÊNDICE E – Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo	246

1. INTRODUÇÃO

Quando decidi aprofundar a investigação sobre adoecimento docente na educação infantil, sabia que não seria fácil, e não poderia ser diferente. Sair da “zona de conforto” e passar a refletir sobre nossas condições materiais, estabelecendo relações à própria subjetividade construída, parece ser algo como “abrir-se para si” para entender como nos tornamos resultado dos processos formativos que se dão no e pelo trabalho, sobretudo porque esse resgate de memórias gera desconforto e indignação.

Desconforto, por me dar conta de que nosso potencial de resistência, organização e enfrentamento tem uma enorme força, porém seu desconhecimento acaba por nos levar a saídas individuais e muitas vezes frustradas, resultantes das ações de um sistema que nos imprime uma lógica tão perversa em que o processo de alienação é um fator fundamental para o aprimoramento dos mecanismos de opressão e exploração.

Indignação, por perceber o quanto de direitos nos é negado, o quanto somos responsabilizados/as pelos problemas de saúde pelos quais passamos e quantos sujeitos, de forma deliberada ou não, contribuem para esse processo. A ação combinada dos processos de exploração e opressão, no caso das mulheres, gera problemas de saúde que se manifestam não apenas em seus corpos – que normalmente apresentam os primeiros sinais de que algo não vai bem –, mas se desdobram em processos depressivos que muitas vezes não se consegue reverter.

O processo investigativo foi um caminho escolhido não apenas para procurar respostas a um fenômeno por mim vivenciado, mas buscar identificar qual o nexo existente entre o processo de trabalho desenvolvido por docentes da educação infantil e o aumento da professores/as que atuam nesta etapa da educação básica na rede municipal de ensino da cidade de Belém, no Estado do Pará.

1.1. Memorial

Com pouco mais de quatro décadas de vida e mais da metade destas dedicada à docência, sigo com questionamentos e inquietações que se acumularam ao longo de minha experiência pessoal, profissional, militante e acadêmica. Enxergar-me diante da possibilidade de ser aposentada por incapacidade aos 30 anos de idade, após

passar por três readaptações funcionais, tornou a construção de minha dissertação de mestrado sobre os *Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das docentes da educação infantil* uma combinação de dor e prazer.

A dissertação, defendida em 2015 sob orientação da Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués, na Linha de Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA), apresenta um estudo sobre a relação entre condições de trabalho e absenteísmo docente na educação infantil, a partir da análise dos dados secundários disponibilizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Pará (GESTRADO/UFGPA), do qual sou membro, e aqueles coletados junto ao Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação (NAST/DERH/SEMEC) sobre o perfil epidemiológico dos/as servidores/as da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), em Belém, Pará, no período de 2009 a 2011. O acesso a esses dados trouxe muitas respostas, mas também gerou novas inquietações.

Foi no processo de investigação no decorrer do Mestrado que pude me dar conta de que aquele fenômeno que desejava compreender não era vivenciado somente por mim e que a precarização que leva ao absenteísmo docente na educação infantil resulta não apenas de instalações físicas inadequadas e da carência de materiais, mas envolve elementos políticos e biológicos que levam à construção de subjetividades e impactam com maior intensidade as mulheres.

No transcurso da atuação profissional, a realidade que me foi imposta na escola pública como professora regente revelou contradições que pareciam estar muito distantes quando da experiência vivenciada como estudante do Instituto Estadual de Educação do Pará (IEEP), durante o cumprimento de carga horária dos estágios das disciplinas antes de ingressar na Rede Municipal de Ensino (RME), em Belém.

Os conflitos entre aspirações subjetivas e condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho docente começaram no início da minha carreira como docente da educação básica, quando passei a assumir turmas de educação infantil no cargo de Professor Pedagógico/Mag.01 na SEMEC (com “exigência de graduação específica do curso de Magistério a nível de 2º grau”, de acordo com a Lei Ordinária N.º 7528, de 05 de agosto de 1991 – Estatuto do Magistério do Município de Belém),

sendo lotada em um Anexo¹, que funcionava como uma sala de aula deslocada da Escola Sede, em um Centro Comunitário no Bairro da Marambaia. Nossa pequena equipe de trabalho contava com três professoras (duas trabalhando em dois turnos na pré-escola e uma com Educação de Jovens e Adultos no noturno), uma merendeira e um auxiliar de serviços gerais.

Normalista formada pelo IEEP, passei à condição de professora concursada aos 18 anos, em março do ano em que esperava a chegada de Matheus, meu primeiro filho, em outubro de 1997. Pôr em prática o acúmulo teórico do curso do magistério em um espaço sem água encanada, com telhas de amianto, ao lado de um contêiner com lixo de todo tipo, sem recursos didáticos e em meio a uma área de ocupação com demandas de diversas ordens, foi o primeiro grande desafio ao assumir turmas de educação infantil e do ensino fundamental (à época, classe de “alfabetização”).

Ainda assim, estava disposta a não me submeter àquela situação, especialmente diante da pequena, embora importante, militância durante o movimento estudantil na escola pública. Mas havia muito por vir. Além das precárias condições do espaço físico, carência de material didático, ausência de um corpo administrativo no espaço escolar e da desvalorização profissional, eram recorrentes as situações de conflito entre os interesses da gestão do espaço (cedido) e da escola. As três professoras e os dois funcionários de apoio do espaço escolar não tinham a quem recorrer de forma imediata em relação às questões pedagógicas e administrativas. As contradições entre a propaganda governamental e as condições de trabalho na unidade se revelavam no trabalho diário.

As dificuldades referentes à carência de material didático e à precariedade do espaço físico só não eram maiores do que a situação de vulnerabilidade em que se encontrava grande parte das crianças matriculadas: filhos/as de trabalhadores/as, de jovens pais e mães, de mulheres que se viam obrigadas a deixar seus filhos menores aos cuidados de vizinhos ou irmãos “maiores”. No caso das crianças que se encontravam matriculadas, eram recorrentes as situações em que precisávamos ficar para além do nosso horário de trabalho até que um parente, vizinho/a ou amigo/a da família viesse buscá-las, pois simplesmente não tinham com quem ficar.

Nesse período, morava na casa da minha mãe, mas a condição de gestante me demandava despesas e maior atenção à saúde. Ainda que fosse bastante jovem,

¹ O contexto de surgimento dos Anexos é apresentado na Seção V deste estudo.

as preocupações com a maternidade acabavam sendo mais brandas por morar muito próximo ao espaço escolar e poder contar com o apoio da minha família. Contudo, não posso dizer o mesmo em relação ao meu pré-natal, pois a necessidade de ausentar-me para realizar exames e acompanhamento médico confrontava-se com a necessidade das crianças e de suas famílias de terem garantido o atendimento escolar. A falta de uma/um docente substituta/o e a inexistência de uma equipe pedagógica de apoio no próprio espaço dificultavam meu afastamento para acompanhamento médico.

A pressão da comunidade (familiares das crianças e administração do espaço) me fez por inúmeras vezes negligenciar minha condição de saúde e pôr em risco, inclusive, uma vida em formação, mas quase sete meses depois pude cuidar do meu filho e de mim, sem as pressões e as tensões do espaço escolar.

Os meses de licença-maternidade chegaram ao fim e, com eles, o início de um sofrimento: com quem deixar meu filho para que eu pudesse trabalhar fora de casa? Nos primeiros meses após a licença, por diversas vezes foi necessário levá-lo comigo em seu carrinho de bebê, além de um ventilador, para aquele mesmo espaço insalubre onde também precisava amamentá-lo.

As precárias condições de funcionamento do Anexo se mantiveram da mesma forma por anos. Sem apoio de lideranças da comunidade ou da gestão pública, eram comuns os conflitos e as reclamações junto aos pais. Durante pelo menos quatro anos, as tentativas de reuniões com a gestão do espaço e a Secretaria Municipal de Educação foram sem sucesso, afora as perseguições políticas que geraram problemas no próprio ambiente de trabalho.

Causava-me sofrimento ter que expor as crianças, assim como meu filho com apenas alguns meses, àquelas condições. Mesmo morando com minha mãe e irmãos, não tinha com quem deixá-lo, pois todos trabalhavam, inclusive meu companheiro na época, que fazia “bicos” para dividir as despesas.

A dificuldade em conseguir uma creche também era grande, as filas que se organizavam nas creches públicas iniciavam ainda na madrugada, ou mesmo antes, porém o principal critério de seleção era a vulnerabilidade social. Ainda que eu soubesse das dificuldades em arcar tranquilamente com esses custos, foi necessário contar com alguém que pudesse dividir comigo a criação do meu filho, e então tomei a decisão de contratar uma babá, ela quem me daria suporte também após o

nascimento de minha filha, Maria Eduarda, especialmente por conta da separação conjugal durante minha gestação e, logo após, o meu ingresso na graduação.

Parte desta história registrei na introdução de minha dissertação, resgatando memórias da minha trajetória. No entanto, como certamente nem todos/as os/as leitores/as deste estudo tiveram contato com o anterior e a releitura de nossas produções acaba por trazer à tona elementos importantes outrora esquecidos, busquei apresentar uma cronologia/linha do tempo que ajudasse a estabelecer nexos entre minha formação/atuação docente e minha saúde pessoal.

Até o ano de 2003, poucas foram as mudanças físicas e administrativas no espaço no qual iniciei minha docência, as telhas de amianto passaram a ser coloniais, a água encanada já era uma realidade (após muitas idas e vindas à Companhia de Saneamento de Belém), e passamos a contar com uma secretária. Mas os problemas com a liderança da comunidade por conta dos eventos sociais, festas com aparelhagens, vacinações de cães e gatos, velórios e o problema do lixo – ainda que não tenham sido poucas as intervenções pedagógicas feitas² – não foram resolvidos.

Foi nesse período que iniciei minha militância sindical e também a vida acadêmica na UFPA, as quais me davam subsídios para intervir naquela realidade e, finalmente, a partir de várias reuniões com a Direção da Escola e com representantes da SEMEC/Belém, assim como mobilizações junto à comunidade local, denúncias e apoio sindical, conseguimos encerrar o convênio e em 2004 as turmas passaram a funcionar em um prédio alugado junto com outras salas de aula deslocadas que também funcionavam no mesmo bairro em um espaço sem condições adequadas. O “novo” anexo estava longe do adequado para as crianças da educação infantil, mas seria algo “provisório” / “transitório”. No entanto, após dezesseis anos, as turmas seguem alocadas no mesmo espaço alugado, agora funcionando como Unidade Pedagógica.

Em Belém, essa era a realidade de pelo menos 56, dos 165 espaços escolares existentes na rede municipal somente no ano de 2015, segundo dados constantes no Relatório do NAST/DERH/SEMEC (2015), com 5.461 servidores/as efetivos/as distribuídos/as em 45 Unidades Pedagógicas (UP) e 11 anexos (totalizando 56

² Além de reuniões com a comunidade (onde quase a totalidade das crianças morava) também foram realizadas pela equipe docente atividades de intervenção pedagógica nas salas de aula, com teatro de fantoches, rodas de conversa e atividades de registro, além de intervenções feitas pelas próprias crianças, com visitas às casas dos moradores do entorno, conversas e entrega de panfletos explicativos sobre os riscos à saúde.

espaços com salas de aula deslocadas), 71 escolas, 38 Unidades de Educação Infantil (UEI) e Departamentos e Diretorias da SEMEC/Sede. Esses dados, se comparados aos do ano de 2011, no que pese o aumento de espaços de trabalho, não significaram a substituição dos espaços conveniados como Unidades Pedagógicas e anexos por Escolas, e a SEMEC segue improvisando no atendimento a essa etapa da educação básica.

Composto por cinco dependências, três quartos, uma sala e uma cozinha, além de um quintal e corredor externo e uma garagem com piso de cimento, que foi dividida por treliça para dar origem a uma nova sala de aula (na qual trabalhei por todo o período em que estive lá), o prédio anteriormente encontrava-se alugado por uma loja de materiais elétricos. Nas *salas* originalmente destinadas a dormitórios e no espaço criado na garagem do prédio passaram a funcionar então as turmas de pré-escola, duas turmas no andar superior para crianças de cinco anos e duas no térreo para as crianças de quatro anos, nos turnos manhã e tarde.

Durante o turno intermediário, as quatro *salas de aula* eram destinadas ao 1º ano do Ciclo Básico I (CB I) (crianças de seis anos). No espaço físico que provavelmente seria uma sala, foram providenciadas carteiras escolares para atender uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funcionava no turno da noite. Durante o dia, sobretudo no turno intermediário, esse local era usado para o lanche das crianças e, nos demais turnos, normalmente se lanchava na sala de aula. As atividades de recreação e aulas de educação física aconteciam no quintal (sem cobertura) ou na pequena garagem – ao lado daquela sala de aula.

Quanto à parte administrativa, a secretaria funcionava embaixo da escada, onde ficavam a mesa do computador, uma estante e o armário com arquivos. A Hora Pedagógica (HP)³ com reuniões de planejamento, sessões de estudo e elaboração de material didático pelas professoras era feita nas salas de aula, com muitas interrupções (barulho, demandas de pais, solicitações das crianças, questões administrativas), sendo comum se levar trabalho (e muito trabalho!) para casa.

Treze turmas funcionavam neste espaço, contabilizando cerca de trezentas crianças (entre quatro e seis anos) e vinte alunos de EJA. Quase uma escola de pequeno porte, mas onde praticamente tudo era “adaptado” ou improvisado. Cerca de

³ Hora Pedagógica (HP) = período reservado a estudos, e pesquisas, planejamento e avaliação, dispendido fora de sala de aula, na escola e incluso na carga horária de trabalho, sendo reservada a carga horária de 1 (um) turno, 01 (uma) vez por semana, para as atividades da hora pedagógica.

onze professoras compunham o quadro docente – em sua maioria lotadas em duas turmas ou em outra unidade da rede de ensino, e professoras de educação física que tinham parte de sua carga horária destinada à Unidade –, além de dois secretários, dois funcionários de limpeza, uma merendeira e a coordenadora da Unidade.

A equipe e a quantidade de crianças ficaram maiores, o espaço, pequeno. A sala de aula onde trabalhei ficava localizada no pátio da escola, o que a separava da avenida era uma parede de madeira com treliças, grades e uma calçada. O barulho de automóveis e a poeira diária eram quase que insuportáveis. As turmas tinham em média 25 crianças para uma professora, mas era comum ultrapassar esse número, mesmo que tivéssemos na turma crianças com alguma demanda específica.

Dores na coluna, crises alérgicas, de enxaqueca, afastamentos e os recorrentes episódios de dor seguiram em uma constante, mas as dificuldades para ausentar-me para tratar da saúde me faziam sentir responsável pelo meu próprio adoecimento, e a readaptação funcional foi inevitável.

Foram três, desde meu ingresso na SEMEC (outubro de 2006 – cinco meses; março de 2007 – três meses; e novembro de 2009 – três meses), e os resultados da perícia, de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID)⁴, indicavam CID M54.4 (Dorsalgia Lumbago com ciática), com o seguinte Laudo Médico: “Readaptação Funcional Provisória para atividades laborativas que não impliquem dorsoflexão, levantamento e transporte de cargas”.

Prevista no Art.32 da Lei 7.502/90 – Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Belém –, a “Readaptação é a forma de provimento do funcionário em cargo de atribuição e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica”. Contudo, “se não houver possibilidade de readaptação, o funcionário será aposentado” (§ 4º).

A situação se agravou em 2005, quando assumi uma turma com uma criança que tinha hidrocefalia e restrições em sua locomoção, e depois em 2007 quando, mesmo com orientação médica para trabalhar com crianças maiores, fui lotada em

⁴ “Uma classificação de doenças pode ser definida como um sistema de categorias atribuídas a entidades mórbidas segundo algum critério estabelecido. [...] A Décima Revisão da Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados a Saúde é a última de uma série que se iniciou em 1893 como a Classificação de Bertillon ou Lista Internacional de Causas de Morte. [...] Ainda que o título tenha sido alterado visando tornar mais claro o conteúdo e a finalidade bem como refletir a extensão progressiva da abrangência da classificação além de doenças e lesões, permanece mantida a familiar abreviatura ‘CID’” (DATASUS, 2020).

uma turma com crianças de quatro anos. Em 2005, por ocasião de uma das (recorrentes) consultas com o Ortopedista, uma sinalização verbal de que eu estaria “fazendo um quadro de Fibromialgia”, porém as crises de dor eram tão intensas, tanto quanto as complicações emocionais (crises de choro, desejo de abandonar a profissão, pânico em pensar em ter que ir para a escola etc.), que sequer tive condições de investigar o meu quadro real de adoecimento e, conseqüentemente, tratar a patologia da maneira adequada.

Foram tempos difíceis, mas consegui finalizar meu curso de graduação em Pedagogia pela UFPA em 2006, ingressar, no mesmo ano, no curso de Especialização em Docência no Ensino Superior ofertado pelo Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA) e ser aprovada em concurso público para a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA), já em 2008.

Durante a primeira readaptação funcional em 2006 e sua prorrogação até junho de 2007, passei a desenvolver minhas funções como apoio pedagógico, dando suporte ao trabalho das professoras, e assim me aproximei ainda mais de suas angústias e dificuldades, especialmente em relação à organização e à divisão do trabalho pedagógico na escola.

Ao final da readaptação, mesmo trabalhando em apenas um turno (pois havia conseguido liberação parcial para realização do curso), os problemas de coluna persistiram, assim como os atritos com a Coordenação, agora por conta das licenças médicas e ausências ao trabalho, dando início a um processo depressivo que pode ter contribuído para a manifestação de uma síndrome dolorosa que me levaria a nova readaptação funcional.

Em 2008, iniciei minhas atividades na Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA), no cargo de Técnica em Educação em uma escola estadual de médio porte localizada no centro da capital, exercendo a função de Coordenadora Pedagógica. Meu envolvimento nas mobilizações e greves da categoria na rede estadual era inevitável, no entanto os enfrentamentos políticos pareciam não me gerar tanto esgotamento. Na unidade pedagógica onde trabalhava na rede municipal a situação era diferente, e as discordâncias com a gestão deixaram a situação insustentável.

Mesmo me sentindo mal por saber que minha saída não ajudaria a mudar a realidade para aqueles/as que lá ficariam, resolvi solicitar minha transferência para outra unidade de ensino da SEMEC, passando a trabalhar como auxiliar de Biblioteca

na Sala de Leitura, mas poucos meses depois senti necessidade de retornar à sala de aula e passei a assumir uma turma no CB I. Embora se tratasse de uma turma de 1º ano, havia grande variação na idade das crianças (6 a 12 anos) e demandas de diversas ordens, sobretudo relacionadas à violência dentro de sala.

Novo processo de adoecimento. As dores que antes se localizavam na região lombar (CID M54.4) passaram a atingir ombros, pescoço e costas, evoluindo para outras dorsopatias, como cervicalgia (CID M 54.2) e dorsalgia não especificada (CID M 54.9). Um ano depois de inúmeras visitas ao médico, veio o diagnóstico de Fibromialgia.

Seria eu a causadora das situações que prejudicavam a minha própria saúde? Talvez. Tanto no primeiro quanto no segundo espaço escolar na SEMEC os elementos de discordância com a gestão giravam em torno das condições de trabalho, controle e/ou falta de apoio no trabalho pedagógico, monitoramento de resultados, responsabilização dos/as professores/as e, sobretudo, discordâncias nos momentos de mobilização, participação em assembleias e greves da categoria.

Ao final de 2009, nova readaptação funcional, e tomei a decisão de expor minha condição de saúde ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação (DERH/SEMEC) para garantir o gozo de licença-prêmio e ter melhores condições para fazer acompanhamento psiquiátrico, psicológico, sessões de fisioterapia e yoga. Para “ocupar a mente”, decidi aceitar a sugestão de colegas de trabalho e participar de um curso de Formação de Professores em Informática Educativa que estava sendo ofertado pela SEMEC.

Retornando às atividades em 2010, consegui minha lotação (não sem dificuldades) na Sala de Informática Educativa (SIE) e pude ajudar no Conselho Escolar. Mesmo trabalhando nas duas Redes de Ensino e assumindo o Conselho Escolar no cargo de Presidente, já não sentia o mesmo “peso” no trabalho e dificilmente levava tarefas para casa. Foi neste ano também que me desafiei a prestar concurso público para o cargo de docente na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA).

O exercício na docência na SIE me permitia pausas regulares durante o recreio das crianças, tempo para me dedicar aos estudos e um dia na semana para planejamento das atividades sem interferências externas – no que pese vez por outra ser solicitada para cobrir a ausência de algum/a professor/a.

Em 2011, após quatorze anos na SEMEC e uma curta experiência como Coordenadora Pedagógica na SEDUC/PA (exatos três anos), tomei a difícil decisão de pedir exoneração para tomar posse como professora da educação infantil na EAUFPA como concursada, em regime de 40h/DE (Dedicação Exclusiva). Além da redução salarial, o temor em sofrer nova readaptação me fez refletir muito antes da decisão final.

Mas a realidade vivenciada na Escola de Aplicação foi muito diferente, uma outra dinâmica, outras condições de trabalho. O trabalho pedagógico envolvia toda a equipe, e a participação nas atividades ia desde o processo de seleção e enturmação das crianças até à organização do espaço escolar e planejamento coletivo, com garantia de carga horária para sua efetivação.

O incentivo à realização de projetos, à pesquisa, à articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a Relação Aluno Professor (RAP) de 15 crianças para 1 professor/a, além da presença de bolsistas do Curso de Pedagogia, não apenas enriqueciam e fundamentavam o trabalho na educação infantil, como criavam um ambiente de trabalho menos desgastante.

Contudo, a política de *desestruturação* da carreira docente, entre outras pautas, nos levou à deflagração de uma longa greve no ano de 2012, o envolvimento em sua construção era uma necessidade, e a posterior participação na direção no sindicato docente, uma consequência. A aprovação da Lei 12.772/2012 representou, juntamente com outras medidas do governo federal, uma forte desorganização na carreira dos/as docentes das Instituições de Ensino Superior, implicando no aprofundamento da precarização do trabalho e no desmonte da carreira docente.

Amplamente denunciadas pelo Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), as imposições feitas pelo governo desorganizam a malha salarial, bem como dificultam as progressões/promoções na carreira docente nas Instituições de Ensino Superior, tanto do magistério superior, quanto da educação básica federal, levando à sua desestruturação. Com apenas um vínculo empregatício e filhos adolescentes, passei a dispor de tempo para seguir a militância e também me dedicar mais aos estudos, permitindo-me ingressar no Mestrado em 2013 e em seguida no Doutorado, no ano de 2016.

Desde 1997, quando ingressei na rede de ensino, passei a participar ativamente do sindicato, inclusive fazendo parte de sua direção, acompanhando unidades, fazendo reuniões, mobilizando para atos e assembleias e, claro, para a

construção de greves quando necessário. Também era pública a minha militância orgânica inicialmente no Partido dos Trabalhadores (PT) e, a partir de 2003, no Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Certamente este é um elemento que nunca foi ou será ignorado por gestores/as.

A caminhada até a pós-graduação foi intensa e desgastante, mas a experiência com o magistério e a maternidade ainda aos dezoito anos certamente teria sido mais difícil não fossem o apoio de outras mulheres trabalhadoras e a possibilidade de vivências em espaços de construção que historicamente nos têm sido negados.

Decerto a graduação me permitiu reflexões teóricas importantes, mas foi um período longo (7 anos) vivenciado com desafios constantes e muitos conflitos desde meu ingresso na universidade. O exercício de “conciliar” trabalho, maternidade e academia não foi fácil. Sem dúvida, uma política séria de assistência estudantil e a garantia de creche para estudantes teriam reduzido significativamente o tempo do curso e aumentado a qualidade da minha formação, ao menos acadêmica. Ser mãe de duas crianças pequenas e decidir não se submeter à lógica do patriarcado é uma postura política que não se assume sem conflitos.

Não considero a maternidade como empecilho ao processo de formação acadêmica, como um dia escutei de uma professora na graduação de que eu “deveria ter escolhido entre a academia ou constituir família”, ao solicitar minha dispensa de um dia por semana, por não ter condições de comparecer a todas as aulas em virtude da falta de condições do longo deslocamento até à universidade me exigir o uso de um transporte público precário e sempre lotado, no 8º mês de gestação.

Quase dezoito anos se passaram, e me vejo em situação semelhante durante o Doutorado, pois ainda que as condições financeiras e a liberação do trabalho para pós-graduação tenham me permitido a tranquilidade de me dedicar aos estudos, os cuidados com a saúde da família, as tarefas domésticas e o aumento das demandas por conta da maternidade com a recente chegada de minha terceira filha, no último ano do curso, seguiram exigindo grande dispêndio físico e psicológico.

Contar com a cumplicidade e a solidariedade do companheiro e dos filhos maiores alimenta a sempre necessária esperança de não desistir, mas os obstáculos são muitos. Mesmo contando com a ajuda de pessoas próximas, as preocupações com saúde, alimentação, estudos e segurança – sobretudo dos/as filhos/as – não me permitiam o isolamento necessário para o desenvolvimento da Tese. A caminhada se deu em meio a idas a hospitais, pausas para providenciar o almoço, mamadas e trocas

de fralda, até que passados seis meses da chegada da pequena Manuela e frente à carência de creches com berçário, a “transferência” parcial das atividades domésticas e da maternidade acabou se tornando a alternativa diante da compressão do tempo.

Somos constantemente pressionadas a submeter nossas escolhas à ordem do capital e à determinação da localização do “trabalho feminino” nesse processo. Quanto à opção pela maternidade, embora não fosse um desejo apenas individual, a decisão por sua concretização caberia a mim, consciente de muitas das dificuldades que poderia enfrentar, especialmente quando retornasse ao trabalho.

A possibilidade de poder contar com algumas pessoas próximas da família (sobretudo mulheres), uma condição financeira que me permitia, ainda que com grande esforço, pagar uma babá e o estabelecimento de uma relação construída na luta por um outro projeto de sociedade me permitiram dar seguimento às minhas escolhas com menos dificuldades, mas não menos conflitos.

Os cuidados diários presentes na dinâmica familiar e considerados como uma atividade exclusivamente feminina fazem parte de uma construção histórica, e, embora atinja de maneira diferente trabalhadoras e burguesas, a atribuição do trabalho doméstico à mulher repousa na ideia de que existem trabalhos predestinados às mulheres, conforme destacado por uma pedagoga russa no início do século passado:

A mulher de posses pode libertar-se de tais tarefas, encarregando outra mulher que não tem, ela mesma, chance de se libertar. [...] No meio operário, o marido às vezes ajuda a esposa nos afazeres. A necessidade o obriga. Ao retornar do trabalho, nos feriados, nos dias de folga, o trabalhador por vezes vai até à mercearia, varre o chão e cuida das crianças. É claro, nem sempre e nem todos fazem isso; além do mais, muitos nem sequer sabem fazê-lo (costurar, lavar), e a esposa, que às vezes também passa o dia trabalhando fora de casa, quando volta, põe-se a lavar roupa, a limpar o chão e fica até tarde da noite costurando, quando o marido há muito, está dormindo (KRÚPSKAIA, 2017, p.89).

O fato é que não são somente as condições objetivas de trabalho que impactam em nossa saúde, a subjetivação presente no processo de trabalho e a militância são igualmente determinantes nas escolhas que fazemos ao longo da vida, posto que, como nos faz refletir Marx, em 1845, em suas Teses de Feuerbach, é através da atividade humana sensível que construímos nossa subjetividade.

1.2. Sobre o problema de pesquisa

Além das atividades desenvolvidas diariamente em nossos locais de trabalho, os espaços de socialização pelos quais transitamos permitem-nos a construção de saberes que compõem nossa identidade docente e, portanto, disputam nossa subjetividade. Assim, o conflito que se estabelece entre as aspirações subjetivas e a realidade material faz parte de uma construção cotidiana e está intrinsecamente relacionada à disputa de nossa consciência, sob uma atividade fortemente regulada pelo Estado: a docência.

Esteve, ao analisar a situação crítica que enfrentava o sistema educacional na Espanha “cujo indicador mais relevante era a deserção progressiva dos quadros docentes” (1999, p.11), fenômeno observado também em diversos países europeus a partir da década de 1980, afirmava que se vivia um momento de crise na profissão docente, com o aumento de casos de absenteísmo e/ou abandono da profissão frente aos papéis contraditórios assumidos pelos/as professores/as. Tais fatores afetam sua identidade profissional e podem ser resultantes do que o autor caracteriza como *mal-estar* docente, termo utilizado para assinalar “que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê” (ESTEVE, 1999, p.12).

Presente sobretudo na literatura francesa e na espanhola, a utilização da expressão *mal-estar* docente foi considerada por Esteve a mais completa “para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (1999, p.25). De acordo com Martinez, o *mal-estar*

se expressa no campo da subjetividade, categoria que nos permite rastrear o processo no nível do singular e como fenômeno coletivo. Permite desvelar representações, valores e atitudes que se constroem num marco de possibilidades que é sempre histórico. Quando o sintoma transcende a intimidade do sujeito, manifesta-se em um problema do processo de saúde-doença ou de disciplina laboral (2010, p.02).

Além da ampliação da demanda que chega à escola, e do aprofundamento da precarização nas condições de trabalho que têm levado a impactos negativos sobre a saúde destes/as profissionais, há também o fato de o espaço escolar se constituir em um ambiente que abriga tensões e conflitos, em que a doença pode tornar-se resposta do organismo diante da pressão do ambiente, conforme descrito por Assunção (2010).

As análises de Assunção (2010) corroboram com estudos de Dal Rosso (2008), o qual destaca que o aprofundamento do processo de intensificação do trabalho contribui como o aumento, de forma vertiginosa, dos problemas de saúde entre os trabalhadores.

Quaisquer que sejam as condições de sua realização, o trabalho está sendo transformado pela exigência de mais resultados materiais ou imateriais, o que implica que o agente deva empenhar mais suas energias físicas, mentais ou sociais na obtenção de mais resultados, de mais elevados objetivos, em suma, de mais trabalho. Não acontece necessariamente um alongamento da jornada. [...] A elevação da carga de trabalho que é observada nos dias de hoje e que se expande como uma onda com características diferenciadas por ramos de atividade produz efeitos sobre os corpos dos trabalhadores. Seja por meio da explosão tecnológica da informática, seja por meio da reorganização social, o trabalho é transformado, redesenhado, precarizado, intensificado (DAL ROSSO, 2008, p.136).

Combinados às novas demandas, ao aprofundamento da precarização e à intensificação do trabalho, os processos formativos pelos quais passam os docentes encontram-se em sintonia com as condições concretas de produção material. Quando se trata da educação infantil, pesa fortemente sobre a saúde docente a dupla (e muitas vezes tripla) jornada de trabalho, bem como a localização do trabalho feminino no contexto da sociedade capitalista, somada à falta de valorização profissional, às precárias condições de trabalho e ao estado de atenção permanente.

Em dissertação de mestrado defendida em 2015, foi possível inferir que o processo de hipersolicitação e intensificação do trabalho tem levado as docentes que atuam nesta etapa da educação básica a um processo de *mal-estar*, contribuindo assim para a ampliação do quadro de adoecimento na rede municipal de ensino da capital paraense e que, muitas vezes, é ignorado não somente pelos órgãos públicos, mas pelas próprias professoras.

As preocupações que envolvem sua ausência para buscar atendimento, a falta de professores substitutos para evitar que as crianças pequenas retornem para casa, a pressão da comunidade e a burocracia para justificativa de ausências podem ser alguns dos fatores que contribuem para essa postura diante dos cuidados com a saúde.

Em um processo combinado, as orientações, as cobranças e as condições de trabalho levam à corrosão das relações dentro e fora do ambiente laboral e passam a

permeiar toda a vida, ao mesmo tempo em que há uma construção artificial do autocontrole sobre o trabalho, onde o trabalhador vigia-se a si mesmo.

A polivalência acaba por aumentar o risco à ignorância e ao medo e também contribui para o adoecimento do/a trabalhador/a através da exploração do sofrimento e por meio de uma autoexploração. Acometidos por sintomas que podem revelar conflitos de várias ordens (sociais, financeiras, sociais, familiares), o quadro de sofrimento acaba por assumir um caráter pessoal se analisado por um profissional de saúde externo à empresa, mas constitui-se também em um fenômeno que possui importantes desdobramentos das condições específicas que envolvem a atividade profissional (DEJOURS, 2015).

No caso da educação infantil, a situação de sofrimento se agrava diante da internalização de valores constituídos em torno do perfil profissional. De forma empírica, pode-se dizer que as professoras ficam receosas que algo possa acontecer com as crianças durante sua ausência e optam por negligenciar a atenção à própria saúde por conta da carga de responsabilidade que pesa sobre seus ombros, em relação não somente à educação, mas à atenção e ao cuidado para com os pequenos.

Ao investigar os impactos da precarização do trabalho sobre a saúde docente na Rede Municipal de Ensino em Belém, os resultados encontrados apontaram que muitas patologias diagnosticadas nos processos de afastamentos médicos podem ser identificadas por meio de exames clínicos, mas há exceções, em que o absenteísmo docente surge como estratégia de fuga frente ao sentimento de incapacidade de resolução dos desafios cotidianos do trabalho.

Os resultados encontrados no processo de investigação levantaram a necessidade de orientar o olhar para as professoras, as quais compõem majoritariamente a categoria docente na educação infantil e respondem a um número significativo de licenças laborais:

o processo de precarização do trabalho vivenciado, sobretudo a partir da reestruturação produtiva que “captura a subjetividade” dos trabalhadores, tem impactado de forma mais intensa as mulheres, e seus desdobramentos sobre a saúde das docentes que atuam na educação infantil possuem um duplo espectro. Em virtude da composição majoritariamente feminina da categoria, as docentes sofrem tanto com a divisão social, como sexual do trabalho (CUNHA MATOS, 2015, p.34).

As mulheres são aquelas que mais sofrem com o processo de precarização e intensificação do trabalho, pois respondem ao maior número dos trabalhadores precários e com vínculos temporários. Mesmo tendo ampliado sua participação no mercado de trabalho, isso não as têm desobrigado das tarefas domésticas.

Dados do Relatório Epidemiológico dos Servidores da SEMEC analisados durante o desenvolvimento da dissertação demonstram que, em 2010, entre os motivos de afastamento de servidores por licença saúde, os problemas de voz correspondiam a 30%. No caso dos problemas de estresse, depressão e ansiedade ou nervosismo, somados às doenças musculoesqueléticas, estas patologias juntas contabilizaram um percentual equivalente (30% no total). Se considerarmos a totalidade de servidores da SEMEC e sua distribuição por Distrito Administrativo no período de 2009-2011, doenças do sistema osteomuscular estavam entre as patologias com maior incidência no triênio, com exceção do Distrito Administrativo de Outeiro (DAOOUT), no ano de 2011, em que a taxa percentual maior refere-se aos transtornos mentais (BELÉM, 2011).

Há uma diversidade de elementos que interferem no processo de trabalho docente e podem estar contribuindo para o alto índice de afastamentos médicos. Sua ocorrência é resultado de uma combinação de fatores ligados ao ambiente laboral, às condições objetivas e à subjetividade do(a) trabalhador(a). Segundo Hypolito (2010), há variáveis laborais que se alteram de acordo com o ambiente de trabalho, sendo que o trabalho pedagógico (que não é equivalente ao trabalho docente) constitui-se como parte importante desse processo, destacando que “o processo de trabalho docente não deve ser reduzido a aspectos didáticos, pois se refere a formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo” (HYPOLITO, 2010, p.01).

Os problemas que envolvem questões de ordem psicológica e tensões musculares, além de possuírem diagnósticos mais complexos, podem estar circunscritos nos casos de doenças relacionadas ao trabalho, dados que merecem a atenção de pesquisadores, medidas preventivas que evitem o aumento de casos, bem como ações de enfrentamento que possam modificar as condições em que se encontram os elementos estressores que contribuem para o adoecimento docente.

Fatores presentes nos ambientes escolares vêm impondo desafios cada vez maiores, exigindo muito mais das capacidades físicas e psicológicas de docentes, o que pode sinalizar a presença de estressores que acabam levando a um processo de adoecimento. A abordagem desses fatores (psicossociais e físicos) em pesquisas

sobre perfil epidemiológico docente já sinaliza resultados que evidenciam essa relação (entre saúde e condições do ambiente escolar), conforme destaca Assunção (2010).

A não garantia de espaços adequados para planejamento, por exemplo, tem levado professoras da educação infantil a terem seu tempo privado invadido por tarefas referentes ao trabalho, sendo ainda mais demandadas, pois seguem cobradas pelo trabalho doméstico. Dal Rosso afirma que “o trabalho é uma atividade inseparável do corpo e da identidade de quem o executa” (2017, p.225) e as diferenças na divisão de horas de trabalho, bem como seu valor, são determinadas também pelas condições de seus corpos e sua identidade.

Campos (2011) e Farias Júnior (2014), ao analisarem o processo de adoecimento docente no ensino superior, destacam que a lógica mercantil tem levado ao produtivismo acadêmico e a um forte processo de intensificação do trabalho docente, seja no ensino superior público, seja nas instituições privadas. Os dados coletados e analisados por Campos (2011) indicam a possibilidade de ocorrência da *Burnout*, diante do grande percentual de licenças-saúde que envolvem os transtornos mentais entre docentes da Universidade Federal do Pará (14,13%).

No caso do ensino superior privado, o esgotamento proveniente do produtivismo acadêmico é agravado pela permanente tensão provocada pelo vínculo empregatício precário, em que a instabilidade do emprego leva ao temor pessoal, separa e individualiza o sofrimento daqueles que estão na mesma situação (FARIAS JÚNIOR, 2014, p.216).

Em Portugal, uma pesquisa encomendada pela Federação Nacional de Professores (FENPROF/Portugal, 2017) e coordenada por Raquel Varela sobre o desgaste da profissão docente verificou que 75% dos professores portugueses apresentam sinais de exaustão emocional, e 50%, falta de realização profissional. Entre os fatores relacionados, estão a dissociação entre trabalho intelectual e manual, bem como as condições para sua execução, o que envolve também a organização do processo de trabalho e implica na execução do trabalho idealizado. O estudo citado identificou que os/as professores/as portugueses/as têm apresentado diversos problemas que levam ao desejo de abandono da profissão, buscando como saídas a medicação, o álcool, o absenteísmo e o presenteísmo. Tais fenômenos se caracterizariam como um problema social grave relacionado à organização do

trabalho e da sociedade, e ao surgimento da *Burnout* entre docentes, conforme apontam os resultados da pesquisa:

A tensão, falta de segurança, uma administração insensível, pais omissos, críticos da opinião pública, turmas demasiado grandes, falta de autonomia, baixos salários, falta de perspectivas de progressão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de preparação inadequada, são fatores que se têm apresentado associados à síndrome. Pode ocorrer, também, o sentimento de derrota. Todos estes fatores estão também referidos no resultado do nosso Inquérito para Portugal (VARELA *et al*, 2018, p.29).

Compartilhamos da compreensão de que a síndrome de *Burnout* resulta de complexo de fenômenos que envolve o ambiente social no qual se inserem o trabalho e o trabalhador, considerando “a influência direta do mundo do trabalho como condição para a determinação dessa síndrome” (CARLOTTO, 2010, p.44). Ao discutirem as definições que carrega o termo, Quiceno e Alpi (2007) destacam que o processo de estresse atinge os indivíduos com forma e intensidade diferentes em um mesmo ambiente onde estão presentes, porém podemos analisá-lo como um fenômeno coletivo:

Es bien conocido que los ambientes laborales pueden ocasionar altos niveles de estrés en unas personas más que en otras, sobre todo cuando fallan las estrategias de afrontamiento que suele emplear el sujeto o cuando hay un desequilibrio entre las demandas y las capacidades para hacer frente a dichas demandas, presentándose entonces lo que se denomina estrés laboral crónico de carácter interpersonal y emocional que aparece como resultado de un proceso continuo, es decir, por la exposición prolongada en el tiempo ante eventos estressantes (QUICENO e ALPI, 2007, p.118).⁵

Segundo Carlotto (2010), a evolução da *Burnout* pode levar muito tempo, anos ou mesmo décadas, sendo necessário considerar suas três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. A síndrome envolve também diversos aspectos, como os estressores presentes no ambiente de trabalho, estresse percebido pelo trabalhador e as estratégias de enfrentamento utilizadas.

⁵ “A experiência de estresse é particular, podem ser tomadas para diferentes situações ou contextos onde as pessoas estão imersas. É sabido que o ambiente de trabalho pode causar altos níveis de estresse em algumas pessoas mais do que outros, especialmente quando as estratégias de enfrentamento usam frequentemente o assunto ou quando há um desequilíbrio entre as demandas e capacidades para lidar com falhas a estas demandas, a seguir, apresentamos o que é chamado de estresse no trabalho crônico de caráter interpessoal e emocional que aparece como resultado de um processo contínuo, ou seja, a exposição prolongada no tempo para estressantes eventos.”

No Brasil, em pesquisa realizada com professores universitários e não-universitários da Rede Particular de Ensino em Porto Alegre/RS, Carlotto e Câmara (2007) ratificam a importância de se aprofundar os estudos sobre a ocorrência de *Burnout*, considerando as especificidades existentes dentro de uma mesma categoria profissional:

É importante estudar a cultura subjetiva do *Burnout* em diferentes populações, inclusive a de profissionais. A investigação realizada neste grupo indica peculiaridades, pois mesmo sendo uma mesma categoria profissional, apresentam-se marcadamente diferentes. Observa-se, através da literatura, que aspectos históricos da construção da profissão docente são diferenciados no contexto brasileiro. Há uma dicotomia social, cultural e econômica com relação a esta profissão. Professores universitários possuem uma representação social de maior status que professores de escolas (CARLOTTO e CÂMARA, 2007, p.108).

No ambiente escolar, a indiferença ou a responsabilização atribuída ao professor por seu processo de adoecimento e a compreensão que se tem sobre a natureza do trabalho e das diversas atribuições que passa a assumir – resultado também do processo de formação de sua identidade – levam muitos/as a protelar a busca por atendimento/acompanhamento médico e, quando decidem buscar ajuda de um profissional de saúde, é possível que já se encontrem em um avançado processo de adoecimento.

Embora não seja objeto de investigação deste estudo, é relevante destacar a importância do desenvolvimento de pesquisas que se referem à ocorrência da *Burnout* em docentes, diante da carência de pesquisas na área da educação, mesmo após pelo menos quatro décadas de investigações sobre o tema.

Dos 249 resultados para “*Burnout*” constantes na base de dados do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2015-2017 apenas 12 encontravam-se na educação como área de concentração. Cardoso *et al* afirmam que “o referido fenômeno tende a ser mais investigado em públicos ligados a ocupações da área da saúde, docência, esportes, bem como estudantes” (2017, p.126). No entanto sugerem ampliar esses estudos para que se construam mais evidências, posto que no Brasil os instrumentos de validação para *Burnout* ainda são escassos e imprecisos.

No ensino superior, a produtividade acadêmica e expectativas em relação à profissão somadas às precárias condições de trabalho têm se tornado elementos de

análise importantes neste processo. No caso dos/as professores/as da educação básica no Pará, por exemplo, nos níveis fundamental e médio – sobretudo nas séries finais ou ao final de cada ciclo – a cobrança por resultados imposta pelas avaliações externas confere uma dinâmica de trabalho que se pauta no mérito e a organização do trabalho voltada ao alcance de metas, como pode ser verificado em estudos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFGPA) e pelo GESTRADO/UFGPA em pesquisa realizada sobre Trabalho Docente na Educação Básica⁶. As análises trazem elementos que sinalizam a existência de um processo de adoecimento entre docentes da educação básica na rede municipal de ensino e se assemelham ao fenômeno vivenciado por professores/as universitários/as, salvaguardando suas especificidades.

A busca por resultados através das avaliações em larga escala, a perda da autonomia docente e a controle permanente do trabalho do professor contribuem para o aprofundamento do *mal-estar* provocado pela precarização e pela intensificação do trabalho que, combinados às novas demandas que se apresentam na escola e aos processos formativos pelos quais passam os docentes que se encontram em sintonia com as condições concretas de produção material, levam ao esgotamento físico e mental, conforme se observa nos estudos de Reis (2009, 2014) e Vasconcelos de Barros (2013).

No levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES citado anteriormente, dos 249 resultados para “*Burnout*” no período de 2015 a 2017, 12 encontram-se em Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo localizada apenas uma Dissertação sobre professoras de educação infantil, no Estado do Ceará.

Quanto ao descritor “saúde docente”, 20 resultados foram localizados no triênio, 10 em Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo dois destes trabalhos voltados à investigação sobre a docência na educação infantil, ambos em

⁶ Compondo a pesquisa nacional sobre Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB), coordenada pela professora Dalila Oliveira da Universidade Federal de Minas Gerais e membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/FaE/UFMG) em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Em 2009 foi realizada a primeira etapa da pesquisa, com a aplicação de questionários em unidades escolares da educação básica nas redes estaduais, municipais e instituições privadas da educação infantil vinculadas ao poder público, em sete estados brasileiros (Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo). No Estado do Pará, além dos municípios de Altamira, Concórdia, Curralinho e Marituba, a capital paraense, Belém, também integrou a amostra.

nível de mestrado, um no Estado do Ceará e o segundo no PPGED/UFGA, por mim realizado, sobre a relação entre condições de trabalho e saúde de professoras. No caso do primeiro, a autora busca estabelecer relações entre subjetividade e saúde à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

A busca por resultados sobre “doenças do sistema osteomuscular” identificou 49 resultados no referido período, a maioria em ciências da saúde como grande área de conhecimento e sem registro em Programas de Pós-Graduação em Educação.

No trabalho docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, à exigência de conhecimentos e habilidades específicas para o desenvolvimento das atividades de educação e cuidado soma-se o preparo físico necessário para acompanhar o desenvolvimento de ações com as crianças. A atenção permanente que demanda a educação e cuidado de bebês e crianças, a falta de professores substitutos e questões burocráticas que envolvem afastamentos médicos muitas vezes acabam negando ao trabalhador o direito à saúde.

Segundo levantamento realizado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e com base nos dados do Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS), em 2014, os professores com nível superior que atuavam no ensino fundamental (anos iniciais) ocupavam o segundo lugar na classificação das 20 ocupações com mais desligamentos por aposentadoria por invalidez permanente no Brasil, em decorrência de doença ocupacional (DIEESE, 2016).

Se somarmos a taxa de incidência referente aos professores que possuem formação em nível médio e que atuam na educação básica, estes passam a ocupar o primeiro lugar na lista, tanto em números absolutos, quanto em taxa percentual. Além dos casos de readaptação provisória, definitiva ou de desligamentos por invalidez, as ausências ao trabalho podem ser resultantes de situações presentes no ambiente de trabalho.

Alguns problemas podem ser mais visíveis e justificariam de modo mais claro a falta ao trabalho no caso de doença, acompanhamento ou demais faltas amparadas por lei. Em outros casos, podem ocorrer ausências “injustificadas” ou por problemas que não estão “visíveis”, como é o caso de algumas doenças do sistema osteomuscular e dos transtornos psíquicos. Autoras citadas por Bassi (2010) enumeram alguns dos fatores motivadores do absenteísmo docente:

Péssimas condições físicas e materiais, precárias condições de trabalho e problemas sociais vivenciados pelos professores em suas escolas e salas de aula somam-se às novas tarefas, atividades e responsabilidades (ASSUNÇÃO, 2003; GARCIA E ANADON, 2009). [...] Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente e o absenteísmo resultante (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009). O principal diagnóstico de absenteísmo, do tipo afastamento por licença médica, no grupo dos professores, considerando tanto o adoecimento físico quanto o mental, são os transtornos psíquicos (BASSI, 2010, p.01).

Considerar que um determinado trabalho trará os mesmos desdobramentos sobre a saúde e a subjetividade de quem o desenvolve é um equívoco. Contudo, se considerarmos as atividades de educação e cuidado, mais especificamente aquelas relacionadas aos bebês e às crianças pequenas em espaços coletivos, há elementos presentes no processo de trabalho que compõem sua natureza, os quais não podem ser negados, pois não são apenas as condições de trabalho – em geral mais precárias – que impactam negativamente na saúde de docentes que atuam na educação infantil, mas certamente a internalização de “padrões” presentes nos processos formativos e a imposição de uma lógica específica na organização do trabalho desenvolvido na educação infantil acabam por atribuir uma carga de trabalho que compromete a saúde física e mental de docentes. Lima destaca que “o fazer intenso esconde a falta de sentido do trabalho e inibe a reflexão” (2010, p.05), diante da pressão do tempo, sempre sob controle do capitalismo.

Desde as relações entre membros de uma família, que consiste em uma hierarquização e na distribuição do trabalho/das tarefas, até os espaços formais de trabalho regulamentado, a divisão do trabalho obedece à lógica imposta pelo sistema capitalista, em que cada sujeito desenvolve sua atividade de acordo com o papel social a ele atribuído, com espaços e tempos determinados.

Nessa perspectiva, Souza (2010) ressalta que há uma variação nas formas de vivenciar esse tempo de trabalho, que se diferenciam de acordo com sua localização no processo produtivo, e, no caso do trabalho docente, além do tempo de ensino que compõe a jornada de trabalho, o tempo de trabalho docente é dificilmente mensurável, possui especificidades de acordo com o campo. Ainda de acordo com o autor,

o tempo de trabalho docente coloca um duplo problema. O primeiro refere-se ao conhecimento e reconhecimento desse trabalho, pouco visível aos olhos exteriores – pais, alunos, administradores e os trabalhadores na própria instituição escolar –; e até mesmo aos próprios professores que não distinguem ou mensuram o trabalho

realizado fora da instituição escolar. O segundo problema refere-se às tensões entre a vida privada e profissional, ao lugar desse tipo de trabalho na vida cotidiana dos professores e, mais particularmente, das professoras, majoritárias entre os que trabalham no campo do ensino, que continuam submetidas às atribuições e imposições domésticas. O emprego do tempo de trabalho dos professores esconde as reservas temporais que devem ser mobilizadas; que não se referem às mudanças, estrito senso, nas jornadas de trabalho, mas ao engajamento dos professores, isto é, ao alongamento das obrigações dos professores (SOUZA, 2010, p.02).

Na educação e no cuidado de bebês e crianças, há peculiaridades que os diferenciam das demais etapas da educação básica. O dispêndio físico e mental exigido durante todo o tempo de trabalho muitas vezes sequer é notado, tampouco mensurado, e o nível de atenção e vigilância permanente acaba por tornar o tempo mais denso.

Há, portanto, “indícios de que o adoecimento físico e mental dos professores decorre de **condições de administração do trabalho e promoção de saúde insatisfatórias** no contexto atual” (CORTEZ *et al*, 2017, p.119 – grifo meu), indicando, entre outros temas, a relevância de se aprofundar estudos sobre saúde docente na educação infantil, bem como desenvolver pesquisas que considerem os elementos contextuais que impactam as políticas de promoção à saúde docente.

Em pesquisa realizada com 242 professores/as da educação básica da rede municipal de ensino de Natal/RN com a utilização do Questionário Nórdico, Fernandes *et al* (2009, 2011) detectaram que a sintomatologia osteomuscular tem gerado impactos negativos sobre a saúde de docentes, havendo a prevalência de sintomas osteomusculares em pelo menos 63% dos entrevistados, localizada sobretudo na região das costas e dos ombros, sendo mais acometidas as professoras. As relações sociais e o psicológico são os domínios da qualidade de vida que apresentaram maior índice de comprometimento. Sobre o *Nordic Musculoskeletal Questionnaire* (NMQ) ou Questionário Nórdico, este

foi desenvolvido com a proposta de padronizar a mensuração de relato de sintomas osteomusculares e, assim, facilitar a comparação de resultados entre os estudos. [...] O instrumento consiste em escolhas múltiplas ou binárias quanto à ocorrência de sintomas nas diversas regiões anatômicas nas quais são mais comuns. O respondente deve relatar a ocorrência dos sintomas considerando os doze meses e os sete dias precedentes à entrevista, bem como relatar a ocorrência de afastamento das atividades rotineiras no último ano (PINHEIRO *et al*, 2002, p.308).

De acordo com Ferreira *et al* (2015), pesquisas nacionais desenvolvidas no período de 2005 a 2015 sobre a ocorrência de sintomas osteomusculares em professores, nas quais se utilizou entre os instrumentos de coleta de dados o Questionário Nórdico, indicam que entre as regiões do corpo mais acometidas estão a dorsal, a lombar e o pescoço, com **variações entre as etapas de ensino e as regiões do país** estudadas, em que os fatores podem estar relacionados à ergonomia inadequada, excesso de alunos, movimentos repetitivos e ausência de período necessário ao relaxamento dos músculos. As autoras destacam que a produção na área ainda é pequena, bem como os apontamentos para a resolução.

Estudos desenvolvidos por Cortez *et al* (2017, p.113) apontam que há um predomínio de produções nas áreas de psicologia e fonoaudiologia sobre saúde docente e, como resultado da análise destas publicações, os autores destacam a “necessidade de desenvolvimento de ações referentes à reorganização do trabalho docente e promoção de saúde do professor” (CORTEZ *et al* 2017, p.113), corroborando com os estudos que consideram a importância dos elementos históricos e sociais nos processos de investigação e reconhecem haver um crescimento do adoecimento docente no trabalho.

Na cidade de Belém/Pará, dados do levantamento realizado pelo NAST/DERH/SEMEC (2011) sobre o Perfil Epidemiológico dos Servidores SEMEC/Belém revelaram um número significativo de servidores com processos de afastamento médico, 40% do total de servidores da Secretaria. Considerando o tipo de afastamento médico, dos 1.693 servidores com processos de afastamento (de um total de 3.991 servidores), 69% solicitaram licença saúde, 16% passaram por processos de readaptação provisória, e 2,1% foram afastados definitivamente do cargo, em virtude de readaptação ou incapacidade definitiva, somente em 2011 (BELÉM, 2011).

Vale destacar que os profissionais readaptados ou que precisam se afastar por longos períodos para tratamento médico sofrem duplamente com o processo de adoecimento. Além das limitações físicas que os impedem de desenvolver o trabalho, aos desdobramentos psicológicos advindos do adoecimento e da sensação de incapacidade somam-se os (pré)conceitos muitas vezes estabelecidos no ambiente de trabalho pelo chefe, por colegas e pela comunidade escolar. Os desdobramentos sobre a vida pessoal também impactam toda a dinâmica familiar, trazem implicações negativas nas tarefas cotidianas e nas relações fora do espaço do trabalho.

Ainda de acordo com os Relatórios do NAST/DERH/SEMEC, em análise comparativa realizada pelo Núcleo entre os anos de 2009 e 2011, destaca-se que as patologias com maior incidência no triênio eram aquelas relacionadas às Doenças do Sistema Osteomuscular, atingindo um total de 422 servidores/as em 2009 (28%), 321 em 2010 (37,37%) e 247 no ano de 2011 (32%).

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2019), diante das situações de violência, desdobramentos da atividade laboral e acidentes de trânsito, as afecções osteomusculares figuram entre os principais problemas de saúde que acometem os/as brasileiros/as, assim como levantam preocupações em diversos países do mundo, não somente pelo alto custo financeiro e elevada procura por procedimentos que envolvem o tratamento médico, mas suas implicações na gestão.

Os Relatórios Epidemiológicos da SEMEC confirmam a existência de uma alta taxa de afastamentos do trabalho em decorrência de afecções musculoesqueléticas, também observada pelo Ministério da Saúde no país, e que é sentida de forma significativa entre trabalhadores/as da educação pública municipal na capital paraense.

Quanto aos casos de afastamento por incapacidade, readaptação funcional definitiva ou readaptação funcional provisória, não foram localizados nos relatórios do Núcleo dados que revelem os motivos desses tipos de afastamento e identifiquem as categorias profissionais atingidas. O fato é que, ao ampliar-se o ritmo de trabalho, ampliam-se as tarefas em um tempo cada vez mais comprimido, levando a um maior desgaste físico e mental.

Esses elementos podem justificar o fato de as professoras de educação infantil optarem pelo “lazer passivo” (como ler e ver televisão) e utilizarem seu tempo livre sobretudo para descansar, cuidar de si ou dormir, quando não estão realizando programas em família ou tarefas domésticas, conforme apontam os dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB) referente à educação infantil (VIEIRA *et al*, 2013).

A limitação física, bem como as implicações de ordem psicológica que acabaram me levando à depressão só foram minimizadas com tratamento médico e afastamento do ambiente de trabalho onde provavelmente se encontravam os elementos estressores.

Discorrer sobre a condição docente e o desenvolvimento do trabalho nas atividades de educação e cuidado implica investigar não somente as condições

objetivas do espaço onde a atividade docente é formalmente executada, mas também de que modo a organização do trabalho na educação infantil impacta a saúde das professoras e pode estar contribuindo para o aumento no número de afastamentos médicos provisórios ou mesmo definitivos.

Parte-se da compreensão de que, em virtude da natureza do trabalho desenvolvido nas creches e nas pré-escolas, as professoras de educação infantil têm enfrentado maiores dificuldades em ausentar-se do trabalho para dar atenção à própria saúde, em um contexto de aprofundamento do processo de intensificação do trabalho em escala global. Essa categoria pode estar compondo um grupo de profissionais mais propenso ao desenvolvimento de afecções musculoesqueléticas, as quais muitas vezes não apresentam lesões teciduais identificáveis.

Os argumentos e os motivos apresentados nesta Introdução têm como função demonstrar a relevância do desenvolvimento desta pesquisa que se inscreve no sentido de contribuir com o debate sobre adoecimento docente que ultrapasse o senso comum, bem como apresente elementos que ajudem, sobretudo, docentes e organizações sindicais em suas ações de resistência e enfrentamento aos problemas que têm levado a um sofrimento que, em primeira análise, pode ser reversível.

A importância de identificar e analisar os fatores que contribuem para a ocorrência de doenças do sistema osteomuscular em docentes da educação infantil levaram às seguintes indagações:

- a) *Quais as relações entre saúde e trabalho?*
- b) *Quais fatores podem estar associados à elevação do número de afastamentos em decorrência de licença médica na Secretaria Municipal de Educação e quais as patologias com maior incidência entre professoras?*
- c) *Em que medida a intensificação do trabalho contribui para o aumento do número de afastamentos por licença médica entre professoras que atuam em creches e pré-escolas?*
- c) *Como é o processo de trabalho na educação infantil?*
- e) *A organização do trabalho na educação infantil nos espaços escolares vinculados à SEMEC/Belém pode estar favorecendo o desenvolvimento de afecções musculoesqueléticas em docentes?*

1.3. Objetivos

A fim de se buscar responder às questões levantadas e alcançar o **Objetivo Geral** desta investigação, qual seja, analisar as relações entre a organização do trabalho docente na educação infantil na rede pública de ensino no município de Belém/PA e a ocorrência de afastamentos do trabalho em decorrência de licenças médicas, foram estabelecidos os seguintes **Objetivos Específicos**:

1. Identificar as patologias com maior incidência entre docentes que atuam em creches e pré-escolas;
2. Analisar a configuração do trabalho docente nos espaços escolares que ofertam educação infantil vinculados à Secretaria Municipal de Ensino de Belém após 20 anos de vigência da Lei 9.394/96;
3. Identificar de que modo a intensificação do trabalho vem repercutindo sobre a saúde das professoras da educação infantil;
4. Analisar os principais fatores que concorrem para o afastamento de docentes que atuam na educação infantil pública em Belém de suas atividades laborais em decorrência de licenças médicas.

A hipótese que orientou o desenvolvimento desta Tese é a de que a organização do trabalho na educação infantil (creches e pré-escolas) na rede municipal de ensino em Belém favorece o processo de intensificação do trabalho entre as professoras que atuam nesta etapa da educação básica e pode estar contribuindo para o surgimento patologias relacionadas ao sistema osteomuscular, a exemplo de Lesões por Esforço Repetitivo/Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (LER/DORT), não apenas em virtude da ausência de ergonomia nos espaços escolares pertencentes à SEMEC/Belém.

1.4. Referencial Teórico-Metodológico

A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.

Karl Marx, Primavera de 1845

Neste estudo, parte-se para uma investigação com base em um método que se configure também como uma concepção de mundo e que não se limite a interpretar esse mundo, mas transformá-lo. Trata-se de um método que apresente os elementos

necessários a uma prática transformadora, contrapondo-se a processos investigativos que se limitem à simples constatação de fenômenos, e acabe por aprofundar ainda mais o processo de alienação no qual nos encontramos.

Enquanto *ser social*, nossas relações precisam ser analisadas dialeticamente, frente ao processo de contínua transformação a partir do trabalho. “Assim, os relacionamentos que o ser humano necessariamente trava, porque não se pode isolar, constituem o *ser social* de cada indivíduo” (LEFEBVRE, 2013, p.63), que determinam a consciência.

Parte-se da compreensão de que as condicionantes que envolvem o processo de adoecimento encontram-se inevitavelmente localizadas em um contexto histórico. Quando se trata de um/a trabalhador/a em uma sociedade de classes, pesam sobre este/a ações de um sistema que se sustenta à custa da exploração de sua mão de obra e grande investida no processo de alienação.

Nessa perspectiva, a base sob a qual se desenvolve esta pesquisa se apoia no materialismo histórico e dialético, que não se limita às evidências do fenômeno estudado, mas busca dar conta de sua totalidade, visto que esta é a base econômica da sociedade, sob a qual se ergue uma estrutura política e jurídica, que condiciona, em última instância, as formas de consciência (MARX, 2008) e leva à alienação, resultante da divisão social do trabalho.

Nas palavras de Lima (2010, p.01), o fenômeno da alienação é ao mesmo tempo subjetivo e objetivo, e através do trabalho alienado pode manifestar-se em todas as dimensões e esferas da atividade humana e é fator fundamental para definir a relação que se estabelece entre o indivíduo e seu corpo, constituindo-se como um fenômeno de diversas ordens: psíquica, cultural, política, jurídica, econômica e social. No caso da categoria docente, somada à desvalorização profissional, à precarização e à intensificação, à internalização da culpa e ao forte processo de responsabilização por conta de metas, cria um cenário preocupante.

É possível sintetizar essa relação dos fatores de diversas ordens que resultam no processo de adoecimento a partir das análises de Assunção, ao afirmar que “a não-apropriação do conteúdo do trabalho pelo trabalhador é vista como elemento determinante [...] relações entre o organismo, as condições de trabalho e as doenças são ricas de significação ideológica” (2010, p.02).

Dados sobre adoecimento docente na educação básica e os baixos índices de sindicalização e atuação sindical (VIEIRA *et al*, 2013) revelam que as saídas

escolhidas por docentes precisam extrapolar as ações individuais e/ou defensivas, as quais acabam por contribuir para a manutenção desse cenário.

Compreende-se que o complexo de fenômenos que compõe a totalidade estruturada e articulada exige do pesquisador a busca permanente de relações entre esses fenômenos, que devem ser também tomadas em sua especificidade e contradições. Por tratar-se de uma totalidade dinâmica, a sociedade burguesa possui um caráter contraditório e em permanente transformação:

A totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma *totalidade dinâmica* – seu movimento resulta do caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação (NETTO, 2011, p.57 – grifo do autor).

Sob essa ótica, como nos afirmam Marx e Engels, é necessário “explicitar as formações ideológicas a partir da práxis material” (2006, p.65), mantendo-se sempre na realidade histórica e concreta, com a clareza de que não há neutralidade no processo de pesquisa. A postura exigida ao/a pesquisador/a é de sujeito ativo no processo de investigação, que exige a mobilização de conhecimentos diversos a fim de se manter a necessária capacidade de crítica e revisão, conforme nos afirma Netto (2011).

A Teoria Marxista constitui-se portanto em um método e, ao mesmo tempo, uma concepção de mundo que não se limita à simples constatação de fenômenos e acabe por aprofundar ainda mais o processo de alienação no qual nos encontramos, mas busca sua essência e transformação da sociedade, pois não há qualquer humanização possível por dentro do capitalismo.

Para tanto, faz-se necessário identificar e analisar as dimensões que compõem a saúde docente a partir de pesquisas já realizadas e que tragam conceitos e designações sobre o tema, lançando mão de enfoque(s) teórico(s) que considere(m) a totalidade dos processos em suas contradições e múltiplas dimensões.

1.4.1. Categorias de análise

Considerando a complexidade que envolve o estudo sobre adoecimento e sua relação com o trabalho, uma revisão da literatura a fim de compor um quadro teórico sobre saúde e trabalho docente na educação infantil constituiu-se como uma etapa

fundamental nesta pesquisa, resultando na definição de algumas categorias *a priori* e outras que foram surgindo no decorrer do processo de pesquisa.

As categorias iniciais de análise surgiram diante da necessidade de se estabelecer relações entre trabalho e adoecimento, partindo-se da compreensão de que a transformação do sofrimento em adoecimento é resultado do silenciamento deste primeiro, fruto da gestão do trabalho – por meio do controle do processo de trabalho, da disciplina do corpo e do pensamento –, levando, a partir de uma rede de comunicação que envolve o discurso médico, a gestão e a família do/a trabalhador/a, à formação de uma identidade que o/a caracterizaria enquanto doente (BRANT e MINAYO, 2004).

Sofrimento e dor têm apresentado sua conceituação limitada, afirmam Brant e Minayo, sendo “fruto de uma visão dicotômica a palavra sofrimento tem sido associada ao psíquico, ao mental ou à alma, enquanto a palavra dor, geralmente, é remetida a algo localizado no corpo” (2004, p.215), a qual leva a uma compreensão reducionista do processo saúde-doença-cuidado e trazendo implicações no afastamento, ou não, do/a trabalhar/a, bem como nos desdobramentos quanto ao tratamento adequado.

Para a Organização Mundial de Saúde a saúde é definida como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”⁷ (2006, p.01), conceito que recebe críticas de pesquisadores ao não problematizar as oscilações presentes no dinamismo das relações, as quais podem desencadear sofrimentos, pois

Não há descrição do que seja saúde passível de ser generalizada e aplicada como modelo, isto é, podemos dizer que não há um conceito de saúde cientificamente fundamentado. Se perguntássemos a várias pessoas o que significa ter saúde, obteríamos respostas diferentes de cada uma delas, dependendo de seus valores, expectativas e posturas diante da vida.

O conceito de saúde é inseparável das condições concretas de existência (CZERESNIA *et al*, 2013, p.11).

Desse modo, embora a produção da doença apresente variações entre cada sujeito, sua construção é social e vai se constituindo ao longo da vida, não estando restrito ao seu reconhecimento clínico, pois “o que é saudável em um determinado momento pode ser considerado patológico em outro” (CZERESNIA *et al*, 2013, p.13).

⁷ “um estado de completo bem-estar físico e mental e não apenas a ausência de doença ou enfermidade.”

A análise de Assunção (2010), quanto à percepção do sujeito em relação à sua condição de adoecimento ou não, corrobora com aquela desenvolvida pelos autores supracitados ao abordarem o conceito de **saúde**, que ainda que os elementos presentes na cultura de cada indivíduo determinem “quais sinais e sintomas serão percebidos como anormais pelo sujeito [...] a esperança de cura é um aspecto invariante nas diferentes organizações humanas” (ASSUNÇÃO, 2010, p.02).

Se tomarmos como referência as áreas da epidemiologia e da antropologia, por exemplo, é possível notar o conjunto de elementos que movem as diversas possibilidades de conexões a serem feitas entre a constituição da saúde e aquilo que se compreende por doença:

A epidemiologia reconhece que a produção da doença no indivíduo não é um produto estático de circunstâncias específicas, em determinado momento, [...]. A maioria das doenças crônicas implica em interações complexas através do tempo que influenciam a dinâmica da regulação dos sistemas. [...]

Para a antropologia, não há sociedade onde a doença não tenha uma dimensão social, sendo, ao mesmo tempo, a mais íntima e individual das realidades. As interpretações da doença e da terapia variam de uma sociedade para outra, de um indivíduo para outro e são evolutivas numa mesma sociedade (ASSUNÇÃO, 2010, p.02).

Assim, o caráter relativo que os conceitos saúde e doença apresentam, bem como a compreensão de que suas condições devam ser pensadas de forma processual e dinâmica, embasa as discussões levantadas pelos autores supracitados, buscando-se fazer a diferenciação entre experiência e conceito, nas abordagens sobre o que se define como normal e como patológico, bem como os diversos elementos que constituem tais definições.

A ação de homens e mulheres sobre a natureza – tendo como objetivo primeiro buscar formas de suprir suas necessidades básicas de existência através do trabalho – a transforma ao mesmo tempo em que provoca transformações nas estruturas humanas tanto em sua dimensão biológica, quanto na psíquica, levando à construção de relações com seres de seu convívio e a formas de comunicação e instrumentos de trabalho cada vez mais elaboradas.

O **trabalho**, a partir da elaboração feita por Engels, é aqui compreendido como “condição básica e fundamental de toda a vida humana” (2012, p.33), em que homens e mulheres transformam a natureza e transformam a si próprios levando-os a um processo contínuo de desenvolvimento e aperfeiçoamento de seus instrumentos de

trabalho, bem como de seu pensamento e de sua linguagem. Essa condição, além de possibilitar a busca pelos meios necessários à subsistência, garantiu o surgimento de formas de interação que foram se modificando ao longo da história.

As mudanças no processo de trabalho que permitiram a produção de bens para além daqueles necessários à sobrevivência da comunidade primitiva – o excedente e seu acúmulo – resultaram no aparecimento das primeiras formas de comércio, bem como de exploração do trabalho humano para gerar bens destinados ao usufruto de outrem pertencente não mais à sua comunidade.

O trabalho envolve, portanto, dois tipos de relação, entre homens/mulheres-natureza, e homens/mulheres-homens/mulheres (as condições sociais do trabalho). Tais relações são específicas, e deve-se considerar, além do processo histórico na construção de tais relações, o sexo social constituído. O trabalho, nessa perspectiva, não pode resumir-se à atividade assalariada, considerando-se a captação do tempo consumido pelo trabalho doméstico, igualmente trabalho, útil, contudo, invisibilizado.

Danièle Kergoat destaca que “as outras formas de divisão do trabalho, a divisão sexual do trabalho não é um dado rígido e imutável” (2009, p.68), e seus princípios e modalidades (feminização do mercado de trabalho, trabalho reprodutivo) são construções sociais, problematizado o conceito de trabalho, o que implica uma nova compressão sobre a **divisão do trabalho e as relações sociais de sexo**. Assim,

quando as mulheres começam a entrar massivamente no assalariamento, é sob um status duplo: como assalariadas e como portadoras das condições gerais – temporais – do assalariamento. [...] Para as mulheres, os limites temporais se dobram e multiplicam entre trabalho doméstico e profissional, opressão e exploração, se acumulam e articulam, e por isso elas estão em situação de questionar a separação entre as esferas da vida – privada, assalariada, política – que regem oficialmente a sociedade moderna (HIRATA e ZARIFIAN, 2009, p.254).

Nesse contexto, as relações no processo de produção, bem como a divisão técnica e o controle do trabalho, são determinadas, portanto, pelo desenvolvimento das forças produtivas, o qual não se mantém estável ou apresenta um processo linear ao longo da história. Destacam Netto e Braz que, “antes mesmo do aparecimento do excedente econômico, na comunidade primitiva diferenciaram-se as atividades de homens e mulheres – a *divisão sexual* é a primeira forma de repartição do trabalho” (2011, p.69), dividindo-se posteriormente entre ocupações na agricultura e de artesanato, as quais levariam à divisão dos tipos de trabalho da cidade e do campo,

das atividades intelectuais e das atividades manuais, de acordo com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, fazendo surgir nesse processo a divisão social do trabalho.

De acordo com Júnior, a divisão do trabalho na sociedade capitalista como “condição necessária ao regime de produção de mercadorias” na qual se “estabelece uma separação radical entre os tipos de atividade e os tipos de aprendizagem” (2010, p.02) e carrega uma *dinamicidade histórica*.

Partindo-se desse entendimento, os fins e os meios da ação docente são elementos fundamentais na análise do **processo de trabalho dos/as professores/as**, considerando-se a natureza de cada Instituição voltada à atividade escolar, nível e etapa da educação e considerando-se “todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes” (HYPOLITO, 2010, p.01).

Para Souza (2010), podemos dividir o tempo de trabalho do professor em tempo de ensino e tempo de trabalho. O primeiro, passível de mensuração, se concretiza naquilo que se concebe como jornada de trabalho. No caso do tempo de trabalho, não há como medir, além de muitas vezes ser realizado fora da instituição, depende da localização social do trabalho e daquele que o executa:

O tempo como construção social institui não só formas de conduta como também informa as relações de trabalho. Harvey (2003), ao se apropriar da expressão construída por Marx sobre “compressão do tempo e do espaço”, informa-nos como o capitalismo tem construído instrumentos, entre eles, o relógio, que possibilitam associar maior velocidade nos ritmos de trabalho à disciplina e ao controle. No trabalho de professores, o relógio é parte constitutiva da organização do trabalho e se materializa na noção de hora-aula, medida em minutos, designada, no Brasil, pela expressão jornada de trabalho. Entretanto, o trabalho efetivamente realizado e medido pelo relógio não é suficiente para compreendermos o trabalho docente (SOUZA, 2010, p.02).

Registra Dal Rosso (2008) que o trabalho vem sofrendo um processo de transformações que implica no aumento de exigências e no empenho de maior energia (mental, física e social) por parte dos/as trabalhadores/as para que alcancem resultados, tornando assim o trabalho mais denso e intenso, gerando, portanto, mais trabalho e desdobramentos sobre a saúde.

Na atividade docente, a **intensificação** do trabalho deve ser analisada a partir da complexidade que a compõe, diante de sua natureza, distribuição e compressão

do tempo, e das tarefas executadas dentro e fora do ambiente de escolar. A forma como a intensificação do trabalho atinge os/as docentes também varia de acordo com as características da categoria.

Além de comprometer o *tempo livre* de docentes, a intensificação do trabalho repercute negativamente sobre a saúde das professoras, que veem seu “tempo privado” ocupado pelas tarefas remuneradas ou não e muitas vezes acabam por ignorar sua condição de adoecimento.

Concorrem para esse quadro uma maior carga de trabalho, tanto física quanto mental, que pesa sobre as trabalhadoras, seja dentro, seja fora da escola, especialmente sobre aquelas responsáveis por responder duplamente pelas responsabilidades dentro e fora de casa. Parte-se da compreensão de que o *tempo de trabalho* desenvolvido por docentes não se restringe à jornada de trabalho, pois extrapola não somente a sala de aula, mas o próprio ambiente de trabalho e, conforme ressalta Souza (2010, p.01), corresponde a um tempo que não possui uma duração específica, e pode variar de acordo com a área de atuação docente, e é pouco visível sendo, portanto, difícil mensurá-lo.

Na educação básica, sobretudo na educação infantil, em que a composição é majoritariamente feminina e a intensificação do trabalho é confundida com maior profissionalismo, o nível de “envolvimento” das professoras com o trabalho extrapola a atividade de ensino prescrita. Garcia e Anadon (2009) destacam que

A natureza dos cuidados que historicamente tem caracterizado a educação elementar da infância, que vai muito além de uma educação meramente instrumental, faz parte das autoimagens de docência das professoras deste estudo, aspecto que tem sido estrategicamente utilizado pela retórica oficial de modo a estimular a responsabilização das docentes pelos resultados e pelas condições em que desenvolvem o seu trabalho (GARCIA e ANADON, 2009, p.65).

Quanto à organização do trabalho docente, a variação em suas características também está relacionada à estrutura da educação escolar e às especificidades do atendimento (regime seriado, ciclos, modular, escola itinerante, regime parcial e integral), bem como à distribuição de turnos de trabalho e organização curricular, conforme assinalado por Oliveira (2010).

Nas instituições de educação infantil, a díade cuidar e educar imprime uma dinâmica ampla e ao mesmo tempo muito específica ao trabalho docente,

entendendo-se a **organização do trabalho pedagógico** nesta etapa da educação básica como

ação fundamental que norteia a construção, organização e avaliação contínua do trabalho educativo em creches e pré-escolas, definindo: os princípios e fundamentos a serem considerados pelos diferentes sujeitos na atuação com as crianças nos diversos espaços da instituição; a estruturação das relações e dimensões do trabalho a ser desenvolvido e em desenvolvimento; a ordenação e articulação dos procedimentos; a racionalidade do uso de recursos humanos, materiais e financeiros; **a relação com as famílias e com a comunidade**, bem como a coordenação e avaliação do processo das ações desenvolvidas, considerando-se a consecução de objetivos e as finalidades educativas específicas da educação das crianças de zero a cinco anos (BARBOSA *et al*, 2010, p.01 – grifo meu).

Em uma perspectiva macro, parte-se da compreensão de que o modo de organização do trabalho sob a ordem capitalista envolve relações de exploração e opressão que se fundam na divisão do trabalho e nas relações sociais de sexo, possui fins, sentidos, relações, processos e dinâmicas. No espaço escolar, o núcleo do trabalho docente é a relação pedagógica, no qual, de acordo com Pablo Imen, “também aparecem outros sujeitos (pais, organizações comunitárias, etc.) que atravessam o modo de organização do trabalho, seja por ação ou por omissão” (2010, p.03).

1.5. Técnicas de Pesquisa e coleta de dados

Os dados sobre saúde docente utilizados neste estudo encontram-se disponíveis nos Anuários Estatísticos de Acidentes de Trabalho (AEAT) dos anos de 2006 a 2018 e nos Relatórios Epidemiológicos produzidos pelo Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador, vinculado ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Belém (NAST/DERH/SEMEC), referentes ao período de 2005 a 2015⁸.

Dados estatísticos sobre matrícula, oferta e corpo docente na rede pública municipal disponíveis nas sinopses estatísticas da educação básica que compreendem os anos de 2010 a 2019 também foram analisados no estudo, assim

⁸ Como documentos públicos, os Relatórios Epidemiológicos do NAST/DERH/SEMEC dos anos de 2005 a 2015 encontram-se disponíveis na Biblioteca da SEMEC/Belém. Quanto aos relatórios mais atuais, 2016, 2017, 2018 e 2019, a informação recebida é que não havia autorização para disponibilização dos dados e que estes precisavam ser solicitados via ofício. Com base na Lei de Acesso à Informação, os relatórios referentes ao quadriênio foram solicitados, porém não houve retorno ao pedido e às visitas à SEMEC para solicitação de informação sobre o trâmite foram infrutíferas, ficando o documento estagnado no Protocolo do Gabinete.

como dados sobre matrícula referentes ao período de aprovação da Lei 9.394/96. Constituindo o *corpus* da pesquisa, informações coletadas a partir das entrevistas realizadas no ano de 2019 com uma amostra composta por cinco docentes que atuam em creches e pré-escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) foram analisadas.

Considerando que a capital paraense apresenta uma peculiaridade geográfica que marca a distribuição dos bairros, com planejamento e gestão organizados por Distritos Administrativos⁹ (oito no total), em uma etapa inicial, realizou-se um levantamento para a elaboração de critérios de escolha dos espaços educativos onde se encontravam os sujeitos docentes que participariam da pesquisa.

Dados do NAST/DERH/SEMEC revelaram que em 2011 os Distritos Administrativos do Guamá (DAGUA), Entroncamento (DAENT) e Sacramento (DASAC) registraram os maiores números de Readaptações Provisórias (RP) (58, 47 e 48, respectivamente, de um total de 275), bem como uma quantidade significativa de processos de licença saúde e em sua grande maioria de mulheres (85%) (BELÉM, 2011).

Também no de 2011 encontravam-se em função docente na educação infantil professoras efetivas que ingressaram com ensino médio e aquelas com exigência mínima do curso de graduação. Estas últimas se tornam maioria a partir de 2012, em virtude da realização de concurso público para provimento de vagas de professores/as na educação infantil na rede municipal de ensino, com exigência mínima do curso de pedagogia em nível de graduação.

Além dos dados sobre afastamentos médicos constantes nos Relatórios Epidemiológicos do Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador, foram consideradas as características geográficas e administrativas do município de Belém, optando-se pelo distrito de maior extensão geográfica e outro que concentrasse o maior número de servidores/as. Um terceiro distrito foi incluído em virtude do elevado percentual de afastamentos médicos em relação ao número total de servidores verificado em uma

⁹ A organização distrital no município de Belém/Pará (Anexo B – Distritos Administrativos do Município de Belém) é composta por Regionais Administrativas definidas a partir de dois elementos: “I - relações de integração funcional de natureza econômico-social; e II - urbanização contínua entre bairros e/ou áreas limítrofes ou que manifestem tendências nesse sentido”, sendo considerados Distritos Administrativos o agrupamento de áreas limítrofes ou bairros que reúnam as características supracitadas citadas, bem como “peculiaridades a exigirem planejamento integrado, ação conjunta e permanente união de esforços para a execução de serviços públicos de interesse comum de caráter local” (BELÉM, 1994 – Lei nº 7.682, de 05 de janeiro de 1994).

de suas unidades escolares, a qual supera a média geral da SEMEC/Belém, se considerarmos todos os seus oito Distritos Administrativos.

Intentou-se, assim, elencar alguns critérios para contemplar tanto a diversidade que se apresentava nos espaços pedagógicos onde há a oferta de vagas para a educação infantil em Belém, quanto aquela que se reflete no perfil docente na seleção da amostragem, entre os quais: a) Docentes efetivas da rede municipal de ensino de Belém que ingressaram antes e depois do ano de 2011; b) Que estivessem lotadas em Escolas, Unidades de Educação Infantil ou Unidades Pedagógicas pertencentes aos Distritos referidos listados; c) Pelo menos 50% destas com registro de afastamento médico e/ou queixas de dor nos últimos 12 meses; d) Ao menos 1 com experiência como gestora; e) Que possuam ou não dependentes.

Foi realizada uma primeira análise dos Relatórios Epidemiológicos¹⁰ do NAST/DERH/SEMEC contemplando o conjunto de servidores/as no período de 2005 a 2015, e, embora tenha havido um detalhamento maior em relação a informações referentes às patologias com cruzamentos quanto aos afastamentos médicos em função do cargo nos cinco últimos relatórios (2011-2015), estes não apresentam exatamente o mesmo formato de apresentação dos dados, sugerindo um recorte entre os anos de 2013 a 2015 para uma maior aproximação na análise comparativa em relação à ocorrência de Doenças do Sistema Osteomuscular (DSO) em docentes da Secretaria Municipal de Educação de Belém/PA nos cargos de Professor Pedagógico – Mag.01 e Professor Licenciado – Mag.04.

Após a análise dos relatórios e a definição dos critérios, partiu-se para o estudo de campo no período de outubro a dezembro de 2019, com aplicação de questionário (APÊNDICE B – Instrumento I de coleta de dados. Perfil Docente/Questionário) para coleta de dados sobre o perfil das entrevistadas e realização de entrevista (APÊNDICE C – Instrumento II de coleta de dados. Roteiro para Entrevista).

Dez docentes foram contactadas, dentre as quais cinco aceitaram participar da pesquisa. Compôs a amostra¹¹ um grupo de cinco (5) professoras efetivas da

¹⁰ No que pese obedecerem a uma padronização no que se refere à sua organização (Apresentação, Ações, Análise Distrital, Análise Geral, Análise Comparativa; Considerações Finais e Anexos), os relatórios públicos não possuem as mesmas informações em todos os dez (10) analisados. Registrem-se também as dificuldades de acesso e as lacunas nos documentos disponibilizados.

¹¹ Após a definição dos critérios, foram realizadas visitas em dez (10) unidades e contatos telefônicos com algumas das coordenadoras destas a fim de viabilizar o acesso às professoras que porventura se colocassem à disposição para contribuir com a pesquisa. Destas, apenas uma colocou-se à disposição para ajudar, inclusive como participante desta pesquisa. As demais enumeraram uma série de

SEMEC/Belém lotadas em turmas de educação infantil no ano de 2019, sendo uma (1) de Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF), duas (2) de Unidades de Educação Infantil e duas (2) de Unidades Pedagógicas, as quais estão localizadas nos Distritos Administrativos escolhidos. As professoras que se disponibilizaram de forma voluntária a participar da pesquisa foram devidamente informadas sobre seus objetivos e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Para garantir o anonimato das professoras, utilizou-se a identificação DEI (Docente da Educação Infantil) por ordem de realização das entrevistas (DEI/01, DEI/02, DEI/03, DEI/04 e DEI/05), e acompanhadas das siglas CA (Com Afastamento) ou SA (Sem Afastamento) a fim de sinalizar que nem todas as docentes se encontravam com afastamento médico na ocasião da entrevista.

Diante da compreensão de que a educação se encontra em sintonia com o trabalho, internalizando valores que podem levar tanto à passividade/alienação a fim de consolidar o sistema quanto a ações de resistência/enfrentamento, e apreender o que se encontra por trás da formação discursiva dos sujeitos tornou-se fundamental.

Nessa perspectiva, para além dos dados secundários, utilizou-se como técnica para coleta de dados primários a entrevista semiestruturada, assumindo o materialismo histórico e dialético como método com vistas à compreensão do fenômeno em sua totalidade e tomando-se como referência a Análise Crítica do Discurso (ACD) para orientar a organização, a categorização e a análise dos dados, que compreende o discurso como prática política, o qual

estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. [...] a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder (FAIRCLOUGH, 2016, p.98).

Para Fairclough e Melo (2012), as formas de construção discursiva emanam de uma determinada ordem social, em que as representações apresentam formas particulares dependendo da inserção dos atores sociais na qual a análise da prática

dificuldades (principalmente tempo e necessidade de autorização prévia da SEMEC) em abrir o espaço para a apresentação da pesquisa ou mesmo divulgar a proposta deste estudo.

social deve considerar os seguintes elementos: a. atividade produtiva; b. meios de produção; c. relações sociais; d. identidades sociais; e. valores culturais; f. consciência; g. semiose.

A compreensão de que o fenômeno investigado compõe uma totalidade de processos pelos quais passamos na sociedade capitalista e que devem ser enfrentados com organização política, certamente, nos ajudam a superar muitos dos problemas relatados e abre a possibilidade de construção de alternativas coletivas. O interesse pelo tema, portanto, ultrapassa o campo acadêmico e profissional e insere-se também no campo mais amplo da luta sindical e política.

1.6. Estrutura do texto

Feita a exposição dos itens que delinham esta pesquisa, é importante também descrever a disposição estrutural do trabalho. Nesse sentido, divide-se esta Tese em cinco seções.

A primeira é justamente esta, que possui caráter introdutório, a que se segue outra em que é discutida a manifestação da doença, lançando mão da categoria “trabalho”, a fim de avaliar a relação entre trabalho e saúde, bem como as implicações dessa relação, com vistas a desenvolver um levantamento acerca das doenças ocupacionais e patologias que acometem os/as trabalhadores/as em educação, a partir de dados disponibilizados pela NAST/DERH/SEMEC, traçando um perfil epidemiológico das/dos servidores/as da Secretaria Municipal de Educação.

Na terceira seção, o aprofundamento teórico acerca das relações entre capital e trabalho levanta apontamentos no sentido de compreender de que modo a intensificação do trabalho gera implicações à saúde dos/as trabalhadores/as, sinalizando, porém, a necessidade de análise setoriais, dadas as particularidades de cada categoria profissional.

Em relação à quarta seção, trata do surgimento das instituições de educação infantil, as quais apresentam especificidades e vínculos estreitos com o desenvolvimento do capitalismo. Nesse contexto, é significativo o debate em torno da formação da identidade docente, em virtude das diferentes funções atribuídas a creches e pré-escola, da participação do Estado e da ação de novos agentes que se originam do contexto do neoliberalismo.

Na quinta seção, por sua vez, é exposta a análise das entrevistas realizadas com professoras da educação infantil vinculadas à SEMEC/Belém. A apreciação desse material permite apresentar o olhar dessas profissionais a propósito de aspectos relevantes que envolvem a organização do trabalho na educação infantil em diferentes espaços pedagógicos e sua relação com a manifestação de problemas de saúde, com atenção especial a Doenças do Sistema Osteomuscular.

Após, seguem-se apenas as considerações finais, que reiteram tópicos relevantes desta pesquisa e sintetizam os resultados obtidos a partir da investigação.

2. A MANIFESTAÇÃO “SUBJETIVA” DA DOENÇA

como esperar que a classe mais pobre possa ser sadia e viva mais tempo? Que mais esperar senão uma enorme mortalidade, epidemias e um progressivo enfraquecimento físico da população operária?

Friedrich Engels, 2010

Diante dos agravos resultantes das precárias condições de trabalho, da natureza da atividade desenvolvida ou mesmo das implicações econômicas geradas, as doenças ocupacionais (doenças profissionais ou do trabalho) têm sido tema de estudos que extrapolam a área da saúde, levando ao reconhecimento de nexos causais entre a natureza trabalho e o desenvolvimento da doença.

As transformações que ocorrem no mundo do trabalho implicam formas de subjetivação que levam a diferentes construções sobre os processos de saúde nas quais a doença pode manifestar-se de modos distintos, dependendo da natureza do trabalho, dos sujeitos envolvidos, de suas condições de subsistência e do contexto onde a atividade ocorre.

Parte-se do pressuposto de que a manifestação da doença e a sua compreensão apresentam características que acompanham os diferentes sujeitos e momentos históricos, o que exige para a análise destes conceitos (saúde e doença) aproximações em relação aos resultados de pesquisas que lançaram mão de enfoques sociológicos.

Nesta seção, inicialmente, a construção do conceito de saúde enquanto processo histórico é analisada, tomando como referência os estudos de Czeresnia *et al* (2013) e Dejours (2007, 2015), dialogando com as contribuições de Engels (2010). Em seguida, dados secundários que compõem indicadores sobre doenças ocupacionais no Brasil e perfil epidemiológico dos/as trabalhadores/es em educação vinculados/as à Secretaria Municipal de Educação em Belém são analisados, a fim de identificar as patologias de maior incidência sobre as professoras de educação infantil que atuam em creches e pré-escolas nas unidades escolares pertencentes à SEMEC/Belém.

2.1. O trabalho como categoria de análise sobre saúde

Discutir a respeito dos conceitos de saúde e doença no campo da medicina já se constitui grande desafio para se chegar a uma padronização nesta área, e quando se trata de áreas que não estão voltadas propriamente para o aprofundamento de análises em relação ao tema, esta tarefa mostra-se ainda mais complexa.

Contudo, parece haver certo consenso no que diz respeito à compreensão de que saúde não significa tão somente a ausência de doença, bem como de que a definição desses conceitos acompanha as mudanças de cada momento/tempo histórico, apresentando, portanto, diferentes definições.

Na Antiguidade, a concepção de doença surgia como *castigo divino* e, mesmo após a Idade Média, aspectos ligados ao caráter religioso e moral sustentavam os modelos explicativos sobre saúde e doença. Com o desenvolvimento da ciência moderna, as doenças passaram a ser identificadas de forma individualizada e abriu-se espaço para novas formas de compreender esses conceitos.

Analisando as condições de vida dos trabalhadores na Inglaterra, Engels (2010) registrou a situação de penúria em que viviam e o alto índice de mortalidade entre os/as operários/as (inclusive entre as crianças) que viviam nas grandes áreas industriais, a exemplo das cidades de Manchester e Liverpool, no período da Revolução Industrial.

Além do esgotamento gerado pelas longas horas de trabalho em ambientes insalubres e das precárias condições de vida dos/as operários/as, o acesso praticamente inexistente a médicos favorecia o desenvolvimento de epidemias e a elevação dos níveis de mortalidade, sobretudo entre crianças, sendo que o percentual de óbitos de filhos entre os operários no ano de 1844 chegou a 57%, acometidos por doenças ou vitimados por acidentes como quedas, afogamentos, queimaduras ou atropelamento por cavalos ou carroças, conforme os dados constantes no *Relatório de Inquérito sobre a situação das grandes cidades e distritos populosos, primeiro relatório, apêndice (1844)*, analisado por Engels (2010), situação de pleno conhecimento da burguesia, mas por ela ignorada.

Afirma Engels que o assassinato social¹² provocado por quem detinha o poder político e social debilitava a vida de operários/as, permitindo-lhes apenas o prazer do sexo e da bebida, e os submetia “às mais violentas emoções, às mais bruscas oscilações entre medo e esperança [...] nunca lhes concedendo um pouco de paz e tranquilidade” (2010, p.37). A (sobre)vida dos/as operários/as e de suas famílias se dava em um nível tal que sequer conseguiam manter a saúde em habitações precárias, respirando ares envenenados, sem terem como se proteger do frio adequadamente e alimentando-se mal:

Não é preciso dizer a que ponto esses males são acentuados pelas vicissitudes a que os operários estão expostos em razão das flutuações do comércio, do desemprego e dos salários miseráveis em tempos de crise. [...] Crianças, que no período em que a alimentação lhes é mais importante, só podem comer metade do que é necessário para matar a fome (e quantas nem isso comem durante as crises e, às vezes, nem mesmo nos períodos mais favoráveis), essas crianças se tornarão quase que certamente fracas, escrofulosas e raquíticas – e já seu aspecto o demonstra. O abandono a que está condenada a grande maioria dos filhos dos trabalhadores deixa sequelas indeléveis e tem por consequência o enfraquecimento físico de toda a população operária (ENGELS, 2010, p.141-142).

À medida que as cidades industriais foram se desenvolvendo, emergiram suas consequências, e seus efeitos passaram a ser sentidos pelos/as operários/as de modo mais intenso no chão das fábricas. Agora presa da máquina, refém dos ritmos por ela impostos, os trabalhadores (incluindo-se as mulheres e crianças) submetiam-se à atividade intensa e às longas jornadas de trabalho, em ambientes totalmente insalubres:

A aglomeração humana em espaços inadequados propiciava a acelerada proliferação de doenças infectocontagiosas, ao mesmo tempo em que a periculosidade das máquinas era responsável por mutilações e mortes (MINAYO-GOMEZ e THEDIM-COSTA, 1997, p.22).

Czeresnia *et al* afirmam que somente “a partir da primeira metade do século XIX, além das características materiais do espaço, o estudo da constituição epidêmica iria se aproximar dos aspectos geográficos, históricos e sociológicos” (2013, p.42) e

¹² Expressão utilizada pela imprensa operária da Inglaterra no período da Revolução Industrial, para denunciar os danos provocados pela burguesia à classe operária nas cidades, os quais resultam na exposição de trabalhadores/as de todas as idades ao risco de morte.

as condições de vida dos/as trabalhadores/as passaram a ser consideradas. Destacam as autoras, que

As articulações entre miséria social e doença se tornaram um objeto de interesse e de estudo na medicina, assim como a denúncia e divulgação das ideologias que inspiraram movimentos revolucionários envolvendo a classe operária. Sob o impacto do processo da revolução industrial, estudos da época apontavam, além das influências climáticas e sazonais, a falta de salubridade nas fábricas, as condições de moradia, alimentação e nutrição como propícias à disseminação de doenças e desfavoráveis ao seu controle. A organização de operários em sindicatos realça o papel da política como instrumento de reivindicação de melhores condições de vida (CZERESNIA *et al*, 2013, p.42).

Em resposta à explosão da miséria operária, três correntes surgiram, com destaque ao trabalho social realizado pelos médicos. “Mas a medicalização do controle social não seria suficiente, e de fato, é aos operários que se devem as principais melhorias materiais da condição operária” (DEJOURS, 2015, p.17-18).

Frente ao movimento de revolta dos operários, o Estado se torna árbitro, e a luta operária se sustenta em duas necessidades básicas: *direito à vida* e a necessária *liberdade de organização* para a conquista desse direito. A duração excessiva da jornada de trabalho e as precárias condições de trabalho tornam-se fontes nocivas à sobrevivência e à saúde do corpo.

Registra Dejours que, se fôssemos nos referir ao que poderíamos “chamar de *pré-história da saúde dos trabalhadores*, vê-se emergir uma palavra de ordem que vai, por assim dizer, cobrir todo o século XIX: *a redução da jornada de trabalho*” (2015, p.18-19).

A denúncia das precárias condições de trabalho e sua extensa jornada de trabalho, combinadas com a situação de penúria em que se encontravam os operários e suas famílias, ajuda a compreender como as diversas ações do capitalismo se combinam e levam ao esgotamento da força de trabalho:

A produção capitalista, que é essencialmente produção de mais-valia, absorção de mais-trabalho, produz, portanto, com o prolongamento da jornada de trabalho não apenas a atrofia da força de trabalho humana, a qual é roubada de suas condições normais, morais e físicas, de desenvolvimento e atividade. Ela produz a exaustão prematura e o aniquilamento da própria força de trabalho. Ela prolonga o tempo de produção do trabalhador num prazo determinado mediante o encurtamento do seu tempo de vida (MARX, 1988a, p.203).

A economia política, base das análises de Marx, exigiu grande dedicação e aprofundamento teórico e retorno aos clássicos. Nesse campo de mediações complexas, os estudos centrados no processo de trabalho apresentam elementos importantes para embasar as análises sobre saúde, diante da tarefa de relacionar o momento vivido no período da primeira revolução industrial com a atual fase do capitalismo.

Acompanhando as análises de Dejours, compreende-se que “a evolução das condições de vida e de trabalho e, portanto, de saúde dos trabalhadores não pode ser dissociada do desenvolvimento das lutas e das reivindicações operárias em geral” (2015, p.14).

Czeresnia *et al* também destacam que as práticas médicas estão submetidas “a relações entre diferentes saberes e a relações de poder que permitem que venha à tona o que é possível falar, reconhecer, legitimar e o que deve, ao contrário, ser ocultado ou excluído” (2013, p.30), não representando necessariamente o conhecimento cientificamente acumulado. Os dispositivos legais surgem com resultado da luta dos trabalhadores, e os contextos de crise sinalizam para a construção de políticas que deem respostas às demandas, sem, contudo, comprometer a absorção de mais-trabalho.

No caso da classe operária do século XIX, a luta não seria necessariamente por saúde, mas primeiramente por subsistência e contra os inúmeros e graves acidentes:

Só a partir do fim do século são obtidas leis sociais pertinentes, especificamente, à saúde dos trabalhadores; 1890: criação, nas minas, de delegados de segurança; 1893: lei sobre a higiene e a segurança dos trabalhadores da indústria; 1898: lei sobre os acidentes de trabalho e sua indenização; 1905: aposentadoria dos mineiros; 1910: aposentadoria para o conjunto dos trabalhadores após 65 anos (“aposentadoria para os mortos”, dizem os sindicatos, já que nesta época apenas 15% dos franceses atingem essa idade) (DEJOURS, 2015, p.19-20).

Após a Primeira Guerra Mundial, a proteção à saúde emerge como bandeira importante na luta operária. As consequências geradas pela guerra sobre os trabalhadores acabam por causar grandes prejuízos sobre a mão de obra, e as relações no processo de produção passam a impor uma nova organização do trabalho: o Taylorismo. O sistema de administração científica criado por Taylor atribui à gerência a responsabilidade pela imposição de padrões e garantia da cooperação:

A *vivência depressiva* condensa de alguma maneira os sentimentos de indignidade, de inutilidade e de desqualificação, ampliando-os. Esta depressão é dominada pelo cansaço. Cansaço que se origina não só dos esforços musculares e psicossensoriais, mas que resulta sobretudo do estado dos trabalhadores taylorizados. [...] A vivência depressiva alimenta-se da sensação de adormecimento intelectual, de anquilose mental, de paralisia da imaginação e marca do condicionamento e comportamento produtivo (DEJOURS, 2015, p.62-63).

Descrito por Dejours (2015) como uma nova tecnologia de submissão que disciplina do corpo, o sistema Taylor (Taylorismo) impõe uma nova organização do trabalho que separa radicalmente o trabalho intelectual do trabalho manual e gera consequências sobre a saúde física e mental dos/as trabalhadores/as, levando a um “corpo sem defesa, corpo explorado, corpo fragilizado pela privação de seu protetor natural, que é o aparelho mental. Corpo doente, portanto, ou que corre o risco de tornar-se doente” (DEJOURS, 2015, p.21). Com o surgimento do fordismo, a padronização dos processos de produção leva a novas formas de gestão e controle do trabalho.

Somada à intensificação do trabalho imposta pelo sistema taylorista, o sistema de produção introduzido pelo Fordismo substitui a bonificação pelo aumento salarial e até mesmo pela redução da jornada de trabalho, desde que se atingissem as metas de produtividade, elevando o grau de exploração da força de trabalho e limitando e simplificando ainda mais o trabalho do operário, no qual a “intervenção criativa é praticamente nula” (PINTO, 2010, p.38), resultando em altos índices de absenteísmo e grande rotatividade.

A combinação dos elementos presentes no Taylorismo/Fordismo criou as bases necessárias à formação de uma nova classe trabalhadora dentro da nova ordem burguesa que se foi configurando a partir da crise de 1929, imprimindo assim uma nova subjetividade sob a qual, assinalam Antunes e Pinto, são geradas “novas formas de persuasão e mesmo de coerção aos/às trabalhadores/as, com o fim de os/as amoldarem às novas mudanças estruturais em curso” (2017, p.55).

A partir da década de 1970, as novas transformações nas relações de produção que emergem diante da crise capitalista impõem um novo padrão de acumulação, com uma estrutura produtiva mais horizontalizada, ampliando a terceirização sem, contudo, abandonar totalmente aspectos presentes no Taylorismo/Fordismo.

Conforme registrado por Antunes (2009, p.25), a organização e o controle do metabolismo social pelo capital são ontologicamente incontroláveis, possuem defeitos estruturais, e os defeitos característicos de sua estrutura se acentuam no contexto de crise e atingem sua totalidade.

O esgotamento do modelo Taylorista/Fordista de acumulação se apresentou como parte da crise estrutural, combinado à queda na taxa de lucro, à hipertrofia da esfera financeira, ao aumento na concentração de capitais (com a fusão entre empresas), à crise fiscal (levando à retração de gastos públicos e à transferência para o capital privado) e à tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo (frente ao incremento das privatizações), entre outras evidências (ANTUNES, 2009). Os princípios do Toyotismo rapidamente se expandiram pelos países capitalistas e em alguns aparecessem ainda hoje “hibridizados” com elementos do Taylorismo/Fordismo (ANTUNES e PINTO, 2017).

A emergência do Toyotismo, que surge como resposta à crise do modelo de acumulação Taylorista/Fordista, combinando velhos e novos elementos presentes, acrescenta à organização do trabalho (e à estrutura macro na relação entre empresas) uma estrutura mais horizontalizada, flexibilizando os espaços e as relações de trabalho, aumento do trabalho feminino, da desregulamentação, da terceirização, do emprego parcial, da subcontratação, e aumentando os níveis de exploração da capacidade de trabalho com o discurso da “qualidade total”.

Mas não é só o corpo que sente os impactos das mudanças no processo de trabalho, também nos tempos de crise o processo de disputa ideológica se acirra. As diversas ações do Estado no *capitalismo manipulatório* atuam para buscar adesão e consentimento dos/as trabalhadores/as, interferindo não apenas na autonomia do trabalhador, mas também na sua sociabilidade e na sua subjetividade, intensificando o processo de alienação:

A reestruturação produtiva do capital atinge não apenas locais de trabalho, mas principalmente espaços de reprodução social. É por meio das novas práticas sociometabólicas que se constitui a subjetividade trabalho vivo capaz de articular novos conhecimentos espúrios do trabalho. As novas práticas sociometabólicas da sociedade neoliberal tendem a constituir “subjetividades precárias” ou “subjetividades em desefetivação” atingidas pelo estresse (ALVES, 2011, p.152).

Entre os/as docentes, por exemplo, situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental da categoria e o absenteísmo resultante (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009). Bassi (2010), com base nos estudos de Gasparine *et al*, afirma que:

O principal diagnóstico de absenteísmo, do tipo afastamento por licença médica, no grupo dos professores, considerando tanto o adoecimento físico quanto o mental, são os transtornos psíquicos. Na sequência, o grupo das doenças referentes às desordens respiratórias, às quais incluem os transtornos vocais, é tomado como o segundo motivo de afastamento (BASSI, 2010, p.1-2).

Cabe destacar que as complexas relações (econômicas, sociais e tecnológicas) que envolvem o processo de trabalho que vem se *metamorfoseando* apresentam especificidades em sua organização laboral, na qual a execução da tarefa pode representar a exposição aos mais variados fatores de risco repercutindo sobre a saúde dos/as trabalhadores/as ou mesmo favorecendo o desenvolvimento de patologias, as quais podem variar não apenas de acordo com a atividade desenvolvida, mas com seu local de execução e com a natureza do trabalho.

Standing (2013) destaca que as mudanças no processo produtivo envolvem também o que se considera tempo, local de trabalho e tarefa, contribuindo para o *arrocho do tempo*. Considerando que as mulheres são aquelas que respondem por grande parte das ocupações no setor de serviços, também como professoras, mães e mantenedoras de suas famílias, e seguem sendo cobradas pelas tarefas domésticas, de educação e cuidados com os dependentes, certamente os impactos da intensificação do trabalho em sua subjetividade e em sua saúde têm desdobramentos muito mais severos.

Para o capital, os espaços dentro e fora do ambiente de trabalho precisam estar sob seu controle para que explore o máximo possível a força de trabalho levando-a ao esgotamento. O grande exército de reserva que se cria com o aumento do desemprego e do subemprego permite assim a substituição de mão de obra, em que homens e mulheres tornam-se “descartáveis”, e o tempo de “uso” de sua força de trabalho permanece no limite da própria “fertilidade” de sua vida:

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo este receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso

porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode *diminuir* o trabalho vivo, mas não *eliminá-lo*. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo. (ANTUNES, 2000, p.38 – grifo do autor)

A precarização do trabalho, que se vivencia em escala global, vai metamorfoseando também a classe trabalhadora, bem como tornando mais complexa a construção de sua consciência de classe. Como nos afirma Antunes (2009), na era contemporânea, a articulação entre as que envolvem o trabalho e as relações que se estabelecem fora deste, as objetividades e as subjetividades, individualidades e coletividades, se tornam mais agudas, pois a *classe-que-vive-do-trabalho* tornou-se mais diversa, heterogênea e complexificada.

A combinação entre o trabalho precário, que se ampliou e se aprofundou em nível global, sobretudo com o advento do neoliberalismo, e o processo de proletarianização vivenciado por diversas categorias fez surgir conglomerados de pessoas que não possuem determinadas garantias relacionadas ao trabalho, possuem vulnerabilidade empregatícia e financeira e falta de identidade profissional. Trabalhadores/as que vivenciam ocupações desta natureza estariam constituindo aquilo que Standing (2013) denomina de precariado. Nos anos de 1980, sociólogos franceses utilizaram pela primeira vez o termo, e este passou a assumir diferentes significados em países como Itália, Alemanha e Japão.

No campo da saúde docente, tomemos como referência os estudos desenvolvidos por Esteve (1999), o qual tem lançado mão do termo “mal-estar” para orientar suas análises. O autor, partindo dos modelos de análise presentes nos estudos desenvolvidos por Blase (1982) e Polaino (1982), nos traz elementos com o intuito de estabelecer as relações existentes entre os diferentes fatores que, analisados previamente a partir da prática docente, influem sobre a personalidade dos educadores, propondo assim um novo modelo de análise para compreender o *mal-estar docente*¹³. Para o autor, o esgotamento docente e o acúmulo de exigências sobre o professor acabam por levar a consequências como o absenteísmo trabalhista e o abandono da profissão.

¹³ Conforme assinala o autor em seu estudo sobre *mal-estar docente* com base nas análises de Blase (1982), há dois tipos de fatores que incidem sobre a ação docente, os quais, combinados, podem estar nas causas da crise da profissão. São eles: fatores ligados a sentimentos, expectativas e tensões geradas (primários), e fatores contextuais e ambientais (secundários) (ESTEVE, 1999, p.27).

Em seu prólogo à terceira edição espanhola do livro *El Malestar docente*, o autor afirma que esse fenômeno não se restringe à realidade educacional na Espanha e não se evidencia apenas nos primeiros anos da década de 1980 nos países desenvolvidos, como pode ser também considerado, conforme afirma Esteve, “um fenômeno internacional que alcança o conjunto dos países que se aproximam do contexto cultural espanhol” (1999, p.11).

A expressão “*mal-estar docente*” também tem sido muito utilizado nos estudos sobre *Burnout*, a exemplo das conexões feita por Martinez, a qual afirma que a “tensão entre afrontar ou desistir diante de uma situação laboral que não pode resolver nem de forma individual nem em forma coletiva” (2010, p.02) pode resultar em um processo de *mal-estar*.

A autora pontua algumas causas do sofrimento psíquico que tem se observado em docentes, entre elas as rápidas transformações no contexto social que impõem desafios diários aos professores nas escolas, onde emanam exigências conflitantes, onde aumentam as exigências e a responsabilização docente, frente à ausência de condições para a execução do trabalho.

Nessa perspectiva, compreende-se a subjetividade que envolve a percepção do que seja saúde como resultante do processo formativo no qual se insere o indivíduo enquanto sujeito histórico, no e pelo trabalho, sendo a manifestação subjetiva da doença resultante das condições materiais de existência. Parte-se da compreensão de que “saúde, do ponto de vista pessoal, não é exatamente a mesma coisa que do ponto de vista médico” (CZERESNIA *et al*, 2013, p.19).

Contrapõe-se assim aos princípios tradicionais da saúde ocupacional cuja ênfase diz respeito aos efeitos de caráter biológico e individual. Esclarece como os trabalhadores reinventam o seu dia a dia de trabalho, elaboram táticas de resistência, alteram os códigos e constroem modos operatórios específicos, reapropriando-se do espaço e do uso dos objetos às suas maneiras. Busca integrar as ciências humanas às ciências sociais, o biológico ao não biológico, e operacionalizar ferramentas metodológicas para abordar os fenômenos de interesse em dois âmbitos (1) vida, doença e morte; (2) organização social e representação social (ASSUNÇÃO, 2010, p.01).

Enquanto em algumas categorias profissionais há problemas de saúde em que o elemento desencadeador da patologia ou a causa do acidente de trabalho pode ser facilmente identificável no ambiente laboral, como é o caso de algumas lesões por esforço repetitivo, manejo e transporte de materiais ou contato com substâncias

tóxicas, quando nos reportamos às condições de trabalho nas escolas, a sala de aula não pode ser um limitador da análise, embora as condições objetivas de trabalho nos forneçam elementos mais sensíveis para investigação, como estrutura física, interferência ou não de som, condições de ventilação, mobiliário etc.

A expressão “mal-estar docente” utilizada com o intuito de analisar a crise atual da função docente, no que pese apresentar ambiguidades, como afirma o próprio autor, seria a mais adequada para registrar “que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê” (ESTEVE, 1999, p.12).

Além do espaço físico destinado às atividades de ensino, condições ergonômicas, relação aluno ou criança-professor/a e materiais disponíveis, organização do trabalho, percepção de docentes sobre sua atividade e expectativas projetadas sobre eles/as, bem como a localização geográfica do espaço educativo, merecem grande atenção.

O surgimento da área de Saúde do Trabalhador no Brasil inaugura um momento importante na tentativa de construir um marco referencial que buscasse contemplar a complexa teia que envolve a saúde de trabalhadores e trabalhadoras, bem como intervir de modo autônomo nas elaborações e ações (jurídicas, políticas e técnicas) que envolvem o espaço laboral. Tal compreensão, de acordo com Minayo-Gomez e Thedim-Costa, surge em uma conjuntura marcada “pela confluência de movimentos sociais e políticos, de onde emergiam novos projetos de sociedade e novas estratégias de ação que influenciavam e eram influenciados pela produção intelectual” (1997, p.25).

Enquanto campo de construção na área da saúde pública, a Saúde do Trabalhador recorre às análises pautadas na relação dialética entre determinantes macro e micro, as quais atuam na estrutura social, corroborando com a conceituação apresentada por Assunção (2010), a qual reafirma o trabalho como categoria central para a compreensão dos processos saúde-doença, sustentada na tradição marxista em que o trabalho constitui-se em ação humana complexa, em sua dimensão social.

Sob a ótica da psicopatologia do trabalho, faz-se necessário analisar o conceito de saúde na atualidade a partir de três aspectos: *normalidade, trabalho e cidadania*. Passível de favorecer a saúde ou a doença, destaca Dejourns (2015), o trabalho não se constitui em algo neutro frente às abordagens sobre saúde, posto que pode favorecer tanto a doença quanto a saúde.

A compressão sobre normalidade, portanto, é resultante das construções feitas por cada sujeito, bem como “a resposta que cada um dá individualmente ao sentido do seu sofrimento depende fundamentalmente da maneira pela qual está engajado nas relações sociais” (DEJOURS, 2015, p.218). Ainda segundo o autor,

homens e mulheres criam defesas contra o sofrimento padecido no trabalho. As “estratégias de defesa” são sutis, cheias mesmo de engenhosidade, diversidade e inventividade. Mas também encerram uma armadilha que pode se fechar sobre os que, graças a elas, conseguem suportar o sofrimento sem se abater (DEJOURS, 2006, p.18).

Corroboramos com as análises de Czeresnia *et al* (2013), a partir das quais compreende-se a manifestação subjetiva da doença resultante de processos singulares vividos por cada pessoa (experiência particular), os quais não se consegue expressar por meio da linguagem, sendo o conceito científico uma elaboração objetivada para definir modelos e classificar as doenças, elaborações que resultam de subjetividades construídas em um dado contexto histórico, social e cultural.

2.2. Doenças ocupacionais no Brasil

Lesões corporais ou perturbações funcionais de caráter permanente ou temporário, resultando em morte, perda ou redução da capacidade para o trabalho, provocadas no exercício do trabalho à serviço do empregador são o que caracteriza um acidente de trabalho, segundo a Previdência Social (BELLUSCI, 1996, p.11), estando aí inclusos:

a) o acidente ocorrido no trajeto entre a residência e o local de trabalho do segurado; b) a doença profissional, assim entendida a produzida ou desencadeada pelo exercício do trabalho peculiar a determinada atividade; e c) a doença do trabalho, adquirida ou desencadeada em função de condições especiais em que o trabalho é realizado e com ele se relacione diretamente. Nestes dois últimos casos, a doença deve constar da relação de que trata o Anexo II do Regulamento da Previdência Social, aprovado pelo Decreto no 3.048, de 6/5/1999. Em caso excepcional, constatando-se que a doença não incluída na relação constante do Anexo II resultou de condições especiais em que o trabalho é executado e com ele se relaciona diretamente, a Previdência Social deve equipará-la a acidente do trabalho (BRASIL, 2017, p.09).

Embora configuradas como acidente de trabalho do ponto de vista legal, as doenças ocupacionais somente passaram a receber maior atenção a partir da década

de 1970, com o processo de industrialização e a conseqüente prevalência de patologias causadas por agentes químicos ou em decorrência da exposição dos trabalhadores a agentes físicos, por exemplo.

Com o desenvolvimento tecnológico vivenciado sobretudo a partir da década de 1980, Lesões por Esforço Repetitivo e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (LER/DORT) passaram a entrar na lista de doenças que surgiram diante dos riscos ergonômicos presentes. De acordo com a Sociedade Brasileira de Reumatologia, LER/DORT trata-se de uma sigla genérica que teve seu uso difundido de forma equivocada, gerando, inclusive, controvérsias. Introduzida com o objetivo de reconhecer afecções relacionadas ao sistema osteomuscular que não apresentavam lesão evidente, bem como causas diferentes para além do esforço repetitivo, a sigla DORT surgiu em substituição à LER, posto que

outros tipos de sobrecargas no trabalho podem ser nocivas para o trabalhador como sobrecarga estática (uso de contração muscular por períodos prolongados para manutenção de postura); excesso de força empregada para execução de tarefas; uso de instrumentos que transmitam vibração excessiva; trabalhos executados com posturas inadequadas (SOCIEDADE BRASILEIRA DE REUMATOLOGIA, 2020).

Entre 2007 e 2016, 67.599 casos de LER/DORT foram notificados à pasta. Nesse período, o total de registros cresceu 184%, e somente no ano de 2017 mais de 22.000 benefícios acidentários foram concedidos em virtude de problemas que possuem relação com LER/DORT, segundo o Ministério da Economia, respondendo a 11,19% do total de benefícios concedidos.

Cabe destacar que, embora seu desenvolvimento esteja associado ao desgaste de estruturas que compõem o sistema musculoesquelético, sobretudo entre profissionais que desenvolvem tarefas repetitivas ou mantêm posturas inadequadas, o estresse no trabalho também pode desencadear o problema, conforme afirmou o auditor-fiscal do Trabalho Jeferson Seidler: trata-se de

situações que costumamos classificar como riscos psicossociais, como pressão excessiva por metas, metas inalcançáveis, rigor exacerbado no controle das tarefas, pressão das chefias, chegando até a assédio moral em alguns casos (BRASIL, 2018b).

Conceituada desde 1986 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como as “interações entre o trabalho, seu meio ambiente, a satisfação no trabalho e as

condições de sua organização, por uma parte, e as capacidades do trabalhador, suas necessidades, sua cultura e sua situação pessoal fora do trabalho, por outra”, nas análises de Chávez e Garrido (2010) tal definição de condições psicossociais do trabalho tem dado conta de evidenciar a complexidade das condições que extrapolam as questões materiais e impactam a saúde e a qualidade de vida de trabalhadores/as embora seja ainda extremamente generalizante.

Nas últimas décadas, as mudanças nas relações de trabalho, o processo de intensificação e precarização, bem como a ameaça do desemprego, podem estar entre as causas do desenvolvimento de patologias de caráter psicossocial relacionadas ao trabalho, como episódios depressivos, transtornos mentais, de personalidade e de comportamento, bem como a “Síndrome do Esgotamento Profissional” também denominada “Síndrome de *Burnout*”.

Desde o início da década de 1990, a patologia consta na lista de doenças, mas de forma ainda vaga, “Problemas relacionados com a organização de seu modo de vida” (CID Z73.0 – Esgotamento), apresentando como riscos de natureza ocupacional atividades relacionadas à manifestação de CID Z56.3 (Ritmo de trabalho penoso) e Z56.6 (Outras dificuldades físicas e mentais relacionadas ao trabalho). Embora estime-se que cerca de 33 milhões de brasileiros sofram com a *Burnout*, somente a partir de 2022, a *Burnout* entrará na Classificação Internacional de Doenças (CID-11) com código específico para a síndrome, referindo-se especificamente ao contexto profissional:

Como a síndrome do esgotamento profissional não exige notificação compulsória, o Ministério da Saúde não consegue dizer quantos brasileiros a encaram hoje. Mas uma pesquisa da *International Stress Management Association* (Isma-BR) calcula que 32% dos trabalhadores no país padecem dela — seriam mais de 33 milhões de cidadãos. Em um ranking de oito países, ganhamos de chineses e americanos e só ficamos atrás dos japoneses, com 70% da população atingida (BERNARDO, 2019, p.01).

Afora a complexidade no diagnóstico de patologias que envolve as doenças do sistema muscular e do tecido conjuntivo e os transtornos mentais e do comportamento, por exemplo, os agentes etiológicos ou fatores de risco de natureza ocupacional que constam na legislação atual parecem não dar conta ainda do que se considera como condições difíceis de trabalho, outras dificuldades físicas ou mentais relacionadas ao trabalho ou ao ritmo de trabalho penoso, conforme constam no Anexo

II do Regulamento da Previdência Social (RPS), embora esses conceitos representem avanços importantes quanto ao reconhecimento da doença relacionada ao trabalho.

Outrossim, quando se trata de acidentes típicos (sob causas súbitas ou inesperadas) e aqueles ocorridos no trajeto, a relação com os riscos são mais visíveis e de mais fácil comprovação, e podemos citar os setores como correios e serviços de entrega, atenção à saúde e construção civil.

Além das doenças profissionais, as quais são produzidas ou desencadeadas pelo exercício do trabalho característico de um determinado ramo de atividade, em consonância com o disposto no Anexo II do Decreto 3.048, de 6 de maio de 1999 – RPS, são consideradas doenças do trabalho aquelas adquiridas ou desencadeadas em função de condições especiais em que o trabalho é realizado e com ele se relacione diretamente.

Cabe destacar que as atividades de educação, embora venham apresentando aumento nos casos de acidentes de trabalho e no índice de aposentadorias por invalidez, não constam na lista C (intervalos de CID-10 em que se reconhece Nexo Técnico Epidemiológico entre a entidade mórbida e as classes de CNAE – Classificação Nacional de Atividades Econômicas) incluída pelo Decreto nº 6.957, de 9 de setembro de 2009, o qual altera o Regulamento da Previdência Social no que diz respeito à aplicação, ao acompanhamento e à avaliação do Fator Acidentário de Prevenção – FAP. Até o ano de 2006, para a concessão de benefício previdenciário, havia obrigatoriedade de registro por meio de Comunicação de Acidente de Trabalho (CAT)¹⁴.

Com o objetivo de diminuir o alto índice de subnotificações, desde 2007 o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) passou a contar com uma nova sistemática para a concessão de benefícios em consonância com a aprovação da Resolução nº 1.236/2004 pelo Conselho Nacional de Previdência Social (CNPS), que flexibiliza “as alíquotas de contribuição destinadas ao financiamento do benefício aposentadoria especial e daqueles concedidos em razão do grau de incidência de

¹⁴ A CAT é apresentada em três tipos, a saber: 1 – Inicial, 2 – Reabertura e 3 – Óbito. Assim, uma CAT é considerada “Inicial” quando corresponder ao registro do evento acidente do trabalho, típico ou de trajeto, ou doença profissional ou do trabalho; é considerada “Reabertura” a correspondente ao reinício de tratamento ou afastamento por agravamento de lesão de acidente do trabalho ou doença profissional ou do trabalho, já comunicado anteriormente ao INSS; e “Comunicação de Óbito”, correspondente a falecimento decorrente de acidente ou de doença laboral, ocorrido após a emissão da CAT inicial. As CAT de reabertura e de comunicação de óbito vinculam-se, sempre, às CAT iniciais, a fim de evitar-se a duplicação na captação das informações relativas aos registros (BRASIL, 2017, p.13-14).

incapacidade laborativa”, evitando, assim, “que a empresa fosse beneficiada por meio da sonegação de informações ao INSS”.

Embora a entrega da Comunicação de Acidente de Trabalho (CAT) siga obrigatória, ela deixou de ser essencial para a concessão do benefício, motivo pelo qual, nos dados apresentados no Anuário, constam tanto aquelas com a CAT, quanto aquelas sem registro, permitindo uma maior aproximação dos números reais. Se comparado com o ano de 2006, o percentual de ocorrências em 2007 aumentou em 27,6%. Indústria e serviços foram os setores que tiveram o maior número de registros, sendo o setor do comércio o mais fiscalizado em 2007, de acordo com matéria publicada no site Repórter Brasil.

Comparando-se os dados sobre acidentes de trabalho ocorridos em 2007 (659.523) e 2008 (755.369), observa-se um crescimento de 13,4% no número de casos, e, embora tenha havido uma redução no número de óbitos (de 3,1%), os casos de incapacidade permanente aumentaram em 28,6%, saltando de 9.389 (2007) para 12.071 (2008), segundo dados do governo federal (Brasil, 2018a).

Ainda conforme dados constantes no Anuário Estatístico de Acidentes de Trabalho (AEAT/2018), entre as atividades econômicas que registraram acidentes do trabalho no triênio, as cinco com maior quantidade entre os anos de 2015 a 2017 no Brasil são aquelas voltadas à atenção à saúde humana, comércio varejista, administração pública, defesa e seguridade social, correio e outras atividades de entrega e construção de edifício. O comércio varejista está entre os ramos da atividade econômica que têm apresentado uma elevação na quantidade de acidentes de trabalho (AT) e também um aumento no número de subnotificações.

Quanto às atividades de educação, extraindo-se os dados referentes à educação básica e à educação superior, nota-se que docentes da educação infantil têm respondido ao maior número de acidentes de trabalho sem CAT, com maior ocorrência entre aquelas que atuam nas creches, conforme verificado no período de 2016 a 2018 no Brasil e detalhado na Tabela 1.

A totalização dos valores segue na coluna à direita das atividades econômicas, listadas de acordo com a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), conforme verificado na Tabela 1, estão registrados os valores em números absolutos com o intuito de demonstrar a variação dos tipos de acidente de trabalho de acordo com a atividade desenvolvida, bem como destacar aquelas com maior quantidade de

ocorrências e o alto índice de subnotificações, sem considerar o número total de vínculos.

Tabela 1 – Acidentes do trabalho na educação por situação do registro e motivo, segundo a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), no Brasil – 2016 a 2018

CNAE	Atividade	Total			Com CAT Registrada									Sem CAT Registrada		
					Típico			Trajeto			Doença do Trabalho					
		2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
8511	Ed. Inf. (Creche)	767	786	943	558	602	707	196	175	224	13	9	12	318	269	272
8512	Ed. Inf. (Pré-Esc)	601	597	659	414	411	468	168	169	184	19	17	7	70	70	69
8513	Ensino Fund.	1367	1352	1571	939	1004	1142	397	331	411	31	17	18	110	123	111
8520	Ensino Médio	728	693	743	490	507	516	224	176	217	14	10	10	114	99	126
8531	Ens. Sup. (Grad.)	1424	1388	1373	1016	1010	992	392	362	371	16	16	10	91	91	105
8532	Ens. Sup. (Grad./Pós)	1646	1665	1752	1190	1191	1223	420	447	497	36	27	32	80	61	81
8533	Ens. Sup. (Pós/Ext.)	157	140	182	100	85	126	50	49	55	7	6	1	3	6	6
Total		6690	6621	7223	4707	4810	5174	1847	1709	1959	136	102	90	786	719	770

Fonte: Anuário Estatístico de Acidentes de Trabalho (BRASIL, 2018a).

Os números constantes no AEAT/2018 demonstram um alto índice de acidentes de trabalho na educação superior, no que pese haver um decréscimo no triênio analisado. Quanto à educação básica, nota-se uma evolução que indica o aumento de casos. Cabe destacar que estes dados são apresentados apenas em números absolutos, e não em taxa percentual. No caso das doenças do trabalho, seu reconhecimento depende do registro de CAT ou de um diagnóstico médico pericial mais complexo no caso de não haver registro de comunicação, o que leva à dificuldade de acesso aos números reais no que se refere aos acidentes de trabalho e à concessão justa de benefícios. Corroboram para este quadro o alto índice de subnotificações, as dificuldades de acesso ao atendimento e às perícias médicas e o não reconhecimento da doença por parte do empregador, tornando a busca por um diagnóstico correto muito mais difícil.

O alto índice de subnotificações de acidentes de trabalho na educação infantil pode estar relacionado ao fato de muitas professoras não possuírem Plano de Saúde, bem como por encontrarem-se com vínculos de trabalho precários, especialmente nas creches, dados que podem ser encontrados na sinopse do *survey* nacional referente à educação infantil (VIEIRA *et al*, 2013). Os dados constantes em relatórios nacionais, pesquisas e anuários sobre saúde revelam que as doenças ocupacionais têm afastado um grande número de trabalhadores/as de suas funções, seja de forma provisória, seja permanente. No caso dos/as professores/as, além dos distúrbios vocais e disfonias, doenças do sistema osteomuscular e transtornos

mentais/depressão têm acometido um grande número de docentes, conforme resultado apontado pela pesquisa TDEBB, se verificou uma alta incidência de patologias como depressão, ansiedade ou nervosismo (14%), estresse (13%) e doenças musculoesqueléticas (13%) entre os motivos de afastamento médico de sujeitos docentes do trabalho, ficando os problemas de voz em quarto lugar, respondendo este último a 9% do total entre o conjunto dos entrevistados. Quanto aos sujeitos docentes que atuam na educação infantil, as doenças musculoesqueléticas ocupam o primeiro lugar com maior taxa de incidência (13,6%), seguidas por depressão, ansiedade ou nervosismo (12,9%), estresse (8,5%), também os problemas de voz aparecem como a quarta patologia com maior incidência entre os/as que atuam nesta etapa da educação básica. Quando indagados se os afastamentos médicos levaram à readaptação de função, responderam que sim 12% dos/as entrevistados/as na educação básica e 9,6% no recorte feito à educação infantil.

Analisando-se apenas os números referentes aos acidentes de trabalho na educação infantil, entre os anos de 2006 a 2018, nota-se que o aumento registrado nos anos de 2007 e 2008 deve-se sobretudo à inclusão de dados referentes aos acidentes sem CAT registrada. A partir de 2009, o número de acidentes com registro segue apresentando um crescimento com o aumento de acidentes típicos e no trajeto, sem, contudo, apresentar redução nos casos de subnotificação. No caso do registro de doenças do trabalho, estes não apresentaram grandes alterações até o ano de 2016, porém registre-se uma importante queda no ano de 2018, conforme apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 – Acidentes do trabalho na educação infantil (creche e pré-escola), por situação do registro e motivo no Brasil – 2006/2018

ANO	Total	Com CAT Registrada				Sem CAT Registrada
		Total com CAT	Típico	Trajeto	Doença do Trabalho	
2006	485	485	332	118	35	-
2007	679	470	330	111	29	209
2008	707	451	301	112	38	256
2009	927	639	442	166	31	288
2010	892	656	467	166	23	236
2011	985	682	465	184	33	273
2012	1.012	751	542	180	29	261
2013	1.098	860	608	231	21	238
2014	1.225	994	653	282	33	231
2015	1.533	1.177	836	318	23	356
2016	1.756	1.368	972	364	32	388
2017	1.722	1.383	1.013	344	26	339
2018	1.943	1.602	1.175	408	19	341

Tabela elaborada pela autora

Fonte: Anuários Estatísticos de Acidentes de Trabalho (BRASIL, 2006 a 2018)

Igualmente, a dificuldade de ausentar-se do trabalho para cuidar da própria saúde, como lhe é de direito, pesa na tomada de decisão de professoras da educação infantil em não buscar ajuda médica imediata, silenciando seu quadro de adoecimento e contribuindo para o desenvolvimento de patologias crônicas, a exemplo das afecções musculoesqueléticas ou mesmo levando à readaptação funcional. Essas professoras acabam trabalhando adoecidas ou buscam atenção à saúde em seus períodos de férias ou recesso escolar (quando possível), muitas vezes por conta da pressão sofrida no ambiente de trabalho e/ou por não contarem com professores que possam substituí-las nas turmas com crianças pequenas.

Em atividades de educação e cuidado, a alta demanda emocional exigida às professoras que atuam na educação de crianças pequenas concorre para agravar o quadro de esgotamento, conforme apontado por Vieira *et al*, em pesquisa sobre o trabalho das docentes da educação infantil em uma cidade de pequeno porte, no Rio Grande do Sul, onde se constatou que as professoras:

realizam um trabalho em condições que não podem ser favoráveis à saúde principalmente pelo elevado nível de demanda psicológica, traduzida em tarefas que exigem excessiva concentração, atenção, responsabilidade, paciência, compreensão, inclusive esforço físico quando seguram bebês de oito quilos ou mais. Somada a esses fatores o excesso de burocracia, os baixos salários, a carga horária de 40 horas semanais sem contar o trabalho realizado em casa e a falta de autonomia, representadas pelo baixo controle sobre seu trabalho podem ser geradoras de adoecimento (2014, p.287).

Enquanto os/as operários/as sofrem com os riscos físicos e químicos que fazem parte do cotidiano do trabalho nas fábricas ao longo da história, os avanços tecnológicos passam a exigir uma nova ergonomia no trabalho, e a pressão pela produtividade impõe aos/às trabalhadores/as jornadas de trabalho cada vez mais desgastantes. Todos/as os/as trabalhadores/as compartilham, em ritmos e intensidades diferentes, as mudanças no labor e em suas condições de vida. Contudo, além da demanda física, a alta demanda psicológica exigida às professoras compõe o complexo de relações sociais desiguais vividas na sociedade capitalista.

Nesse contexto, o quadro se agrava com os recorrentes ataques aos direitos trabalhistas, as dificuldades na concessão de benefícios e em grande medida o não-reconhecimento da organização do trabalho como promotora de saúde ou doença.

Também concorrem para esse cenário a falta de conhecimento por parte de uma grande massa de trabalhadores/as quanto a dispositivos legais e atos

internacionais resultantes das lutas travadas ao longo da história. Para o capitalismo, aperfeiçoar as formas de exploração, reprodução e controle é uma necessidade, com vistas a aumentar cada vez mais sua taxa de lucro. No entanto, essa ação também provoca respostas de trabalhadores e trabalhadoras, os quais buscam mecanismos de enfrentamento e resistência.

A aposentadoria especial para professores e professoras, por exemplo, somente começou a vigorar em julho de 1981, com a Emenda Constitucional n.º 18/1981, que alterou o artigo 165 do texto Constitucional antes mesmo do processo de redemocratização, em que ficaria garantida no corpo da lei “a aposentadoria para o professor após 30 anos e, para a professora, após 25 anos de efetivo exercício em funções de magistério, com salário integral”. O texto sofreu importantes alterações com Emenda Constitucional nº20/1998, passando à seguinte redação, no Art.201, § 8º, da Constituição Federal:

Art. 201. A previdência social será organizada sob a forma de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, nos termos da lei, a:

[...]

I – Trinta e cinco anos de contribuição, se homem, e trinta anos de contribuição, se mulher;

[...]

§ 8º Os requisitos a que se refere o inciso I do parágrafo anterior serão reduzidos em cinco anos, para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio.

Em 2016, entrou em tramitação a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 287/2016), a qual alterava o texto da seguridade social e estabelecia novas regras de transição para aposentadorias, porém sua aprovação foi inviabilizada por uma conjunção de fatores relacionados às crises no interior do governo federal e à pressão das organizações sindicais sobre os parlamentares. No mesmo ano, denominada pelos movimentos sociais como “PEC do fim do mundo” por congelar todos os gastos primários por 20 anos, a aprovação da proposta de emenda que versava sobre o novo regime fiscal (PEC 241/2016 na Câmara/PEC 55/2016 no Senado), transformada em EC 95/2016, tem gerado impactos desastrosos em setores como saúde, educação e seguridade social.

Com a promessa de seguir a agenda de reformas, Jair Bolsonaro, eleito pelo Partido Social Liberal (PSL) e empossado em 2019, apresentou em menos de dois

meses de mandato uma nova proposta de desmonte da previdência pública (PEC 6/2019), aprovada pelo parlamento brasileiro e transformada em Emenda Constitucional 103/2019, que representa uma dura ameaça à aposentadoria, não somente ao grupo do magistério, mas ao conjunto dos/as trabalhadores/as, ao elevar a idade mínima e o tempo de serviço exigidos, e reduzir os valores das aposentadorias.

Nas atividades de educação e cuidado, as quais passaram a ser assumidas de forma mais intensa pelas professoras e em espaços cada vez mais precários, o trabalho docente acaba por absorver as diversas demandas que emergem em contextos de crise, mesmo porque a morbimortalidade que atinge a população no país não resguarda os setores mais pauperizados, ao contrário, são estes os mais atingidos:

O quadro de morbimortalidade mostra que os trabalhadores brasileiros apresentam agravos determinados pelas condições de trabalho. Por exemplo, os acidentes de trabalho típicos e as doenças relacionadas ao trabalho, que tem sua frequência, surgimento e/ou gravidade modificados pela atividade laborativa, e doenças que atingem a população como um todo e que não apresentam relação etiológica com o trabalho (BELLUSCI, 1996, p.11).

A situação se agrava com o progressivo ataque aos direitos dos/as trabalhadores/as, a redução de investimentos nas áreas sociais com a EC 95/2019, a Lei 13.467/2017 (Reforma Trabalhista), a Lei 13.429/2017 (Terceirização) e a EC 103/2019 (Reforma da Previdência), combinada à ação de um forte processo de criminalização dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que nas escolas tentam impor uma “Escola Sem Partido”, com currículos engessados e a supressão de debates que incluam a discussão de gênero e que possam levar à emancipação humana.

O que se pode notar é que as ações do capital favorecem a elevação da taxa de aposentadoria por invalidez permanente, ao ampliar as já precárias condições laborais e frágeis relações de trabalho existentes, aumentando assim a exploração física e emocional de trabalhadores/as e promovendo a corrosão da saúde e da vida daqueles/as que vivem/sobrevivem da venda de sua força de trabalho.

O fato é que as mudanças que têm ocorrido no mundo globalizado, elevando o número de trabalhadores/as no setor de serviços, também ocasionaram mudanças profundas na organização do trabalho, inclusive nas escolas, impondo mais riscos à

saúde dos/as trabalhadores/as, sobretudo a mulheres, negros/as e àqueles/as com menor nível de escolaridade, onde estão localizados os trabalhos com vínculos empregatícios mais precários e em piores condições. Corroboram para esse quadro a desregulamentação sistemática das leis trabalhistas, bem como a falta de compromisso das instituições com os/as trabalhadores/as.

2.3. Perfil Epidemiológico dos/as servidores/as da SEMEC/Belém

No município de Belém/PA, o setor responsável por atuar no processo de prevenção de doenças e promoção da saúde dos/as servidores/as da rede municipal de ensino é o Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador, vinculado ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Belém (NAST/DERH/SEMEC).

Entre as ações desenvolvidas pelo Núcleo, podem-se listar as seguintes: encontros de formação, palestras, assessoramento e acompanhamento de servidores nos espaços educativos, em parceria com a Fundação Jorge Duprat e Figueiredo de Segurança e Saúde do Trabalho (FUNDACENTRO), Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST/BEL) e Programa de Saúde do Trabalhador do Instituto de Previdência e Assistência do Município de Belém (PST/IPAMB).

Embora o período analisado seja 2005-2015, é pertinente destacar que o IPAMB enfrentou muitos protestos por parte de servidores/as do Órgão e de usuários em virtude da precarização nas condições de trabalho e atendimento, além de sérios problemas de desvio de recursos¹⁵, e até o ano de 2017 apresentava uma estrutura unificada com cobertura das áreas de Assistência e Previdência dos/as servidores/as municipais, passando desde então a funcionar em duas autarquias: Instituto de Previdência dos Servidores Públicos do Município de Belém (IPMB) e Instituto de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Município de Belém (IASB), sob força da Lei 9.286/2017.

Além do “acolhimento dos servidores, através do encaminhamento dos diretores e/ou coordenadores”, o Núcleo “atende por procura espontânea e por solicitação do DERH, da Assessoria Jurídica/SEMEC ou PST/IPAMB” (NAST/DERH/SEMEC, 2010). Para a definição de ações, anualmente elabora

¹⁵ Em 2012, a Operação “Hígia” desmontou um grande esquema de corrupção no então Instituto de Previdência e Assistência do Município de Belém, que registrou uma fraude de R\$ 2 milhões envolvendo funcionários do Instituto, incluindo o seu presidente.

relatórios epidemiológicos e conta, em sua composição, com uma equipe multiprofissional e atua em três linhas de ação:

A primeira linha de ação é a realização de Formação Permanente em Saúde do Trabalhador em todos os espaços educativos da Rede.

A segunda linha de ação está voltada ao acolhimento dos/as servidores/as nos espaços laborais que apresentam processos de readaptação provisória e/ou definitiva, pelo perfil epidemiológico, visita domiciliar, hospitalar, nos Centros de Recuperação para dependentes químicos. Também, encaminha servidores /as para o CAPS AD (Álcool e Drogas), CAPS da Saúde Mental e para tratamento especializado do Programa de Saúde do trabalhador/IPAMB e para a perícia médica. Ainda presta informações aos/às que recebem laudos de incapacidade definitiva ao trabalho para que possam solicitar o processo de aposentadoria.

A terceira linha de atuação está relacionada aos atendimentos diários das demandas espontâneas seja de servidores/as ou de gestores/as. Os acolhimentos em sua maioria estão relacionados aos problemas de absenteísmo justificados ou não com atestados médicos. Temos casos de orientação para situação de assédio moral de forma vertical e horizontal (NAST/DERH/SEMEC, 2013, p.05).

Para a organização dos relatórios, o Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador utilizou informações constantes nos processos encaminhados à SEMEC e organizou a distribuição destes de acordo com a divisão político-administrativa do município. Vale ressaltar que há casos em que um/a mesmo/a servidor/a possa ter apresentado mais de uma demanda.

Os oito Distritos encontram-se distribuídos da seguinte forma: Distrito Administrativo de Belém (DABEL); Distrito Administrativo do Bengui (DABEN); Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT); Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA); Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO); Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS); Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT) e Distrito Administrativo da Sacramento (DASAC).

A análise comparativa dos dados considerando-se o número total de servidores/as nesta Secretaria tem como objetivo localizar o(s) período(s) em que são identificadas as principais variações em números absolutos e em termos percentuais no total de processos de afastamentos médicos, bem como a localização geográfica de tais ocorrências. Parte-se da compreensão de que o trabalho em educação não ocorre de maneira isolada, bem como as condições de trabalho e as mudanças ocorridas no âmbito da escola são sentidas por todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.

Para uma melhor visualização quanto à sua distribuição, os processos de afastamentos médicos na SEMEC serão identificados com Licença Médica considerando-se todas as licenças concedidas para atenção à saúde do/a próprio/a servidor/a incluindo-se também os casos de RP (Readaptação Provisória), RD (Readaptação Definitiva) e ID (Incapacidade Definitiva); e Licença Acompanhamento quando se tratar de licença para acompanhamento de pessoa doente e licença parcial para acompanhamento a Portadores de Necessidades Educativas Especiais, conforme apresentado no Gráfico 1, onde se pode notar a elevação no número de afastamentos médicos para tratamento de saúde mesmo quando há uma diminuição no número de servidores/as.

Gráfico 01 – Licenças Médicas solicitadas, por tipo, e total de servidores/as – SEMEC/Belém, 2005 a 2015

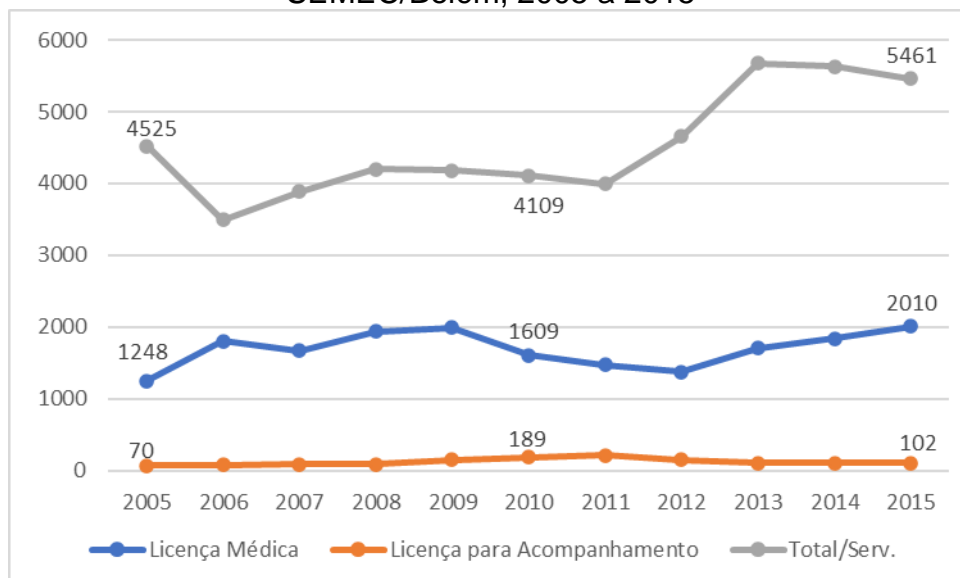


Gráfico elaborado pela autora

Fonte de dados: NAST/DERH/SEMEC, 2005 a 2015

É válido frisar que a execução do trabalho em um ambiente desfavorável contribui para a redução do nível de satisfação no trabalho, causando-lhe prejuízos à saúde e, embora o/a trabalhador/a cumpra sua jornada de trabalho, não consegue envolver-se nas atividades, mesmo quando consegue realizá-las. Também pode estar entre as causas do desenvolvimento de quadros crônicos de doenças, que acabam por se agravar quando o/a trabalhador/a segue exercendo sua atividade em contato com os elementos desencadeadores de patologias.

Há de se destacar, conforme analisam Soratto e Heckler (1999), que se deve pensar a escola como uma organização multiprofissional, onde os/as diferentes profissionais possuem uma função específica e de grande importância, “cuja ausência

é capaz de provocar grandes transtornos, chegando, no limite, ao impedimento do exercício da atividade principal pela qual a escola responde” (SORATTO e HECKLER, 1999, p.124).

a relação entre absenteísmo no trabalho e doença não significa uma condição de analogia direta, uma vez que, em muitos casos, o trabalhador doente não necessariamente se ausenta ao trabalho. O processo de adoecer, faltar ao trabalho, melhorar e retornar ao trabalho é visto em termos de falta de equilíbrio entre a pessoa e o ambiente, isto é, os problemas de saúde podem surgir em resultado de uma discrepância entre a carga de trabalho (exigências e necessidades) e a capacidade do trabalhador (aptidões e competências). O regresso ao trabalho depende da evolução da doença e das barreiras de reintegração (BASSI, 2010, p.02)

A carência de servidores altera a dinâmica do cotidiano escolar, sobrecarregando aqueles/as que permanecem em atividade e acabam, também em decorrência desse fato, adoecendo. Outrossim, a ampliação do número de servidores/as da SEMEC não tem levado necessariamente à redução do número de processos de afastamentos médicos, podendo-se inferir que fatores de risco à saúde presentes no ambiente de trabalho podem estar contribuindo para a elevação das taxas de absenteísmo nas unidades escolares. O tempo de serviço dos/as trabalhadores/as é também um elemento relevante para a análise.

Gráfico 02 – Licenças Médicas solicitadas e tempo de serviço – SEMEC/Belém, 2005, 2010 e 2015

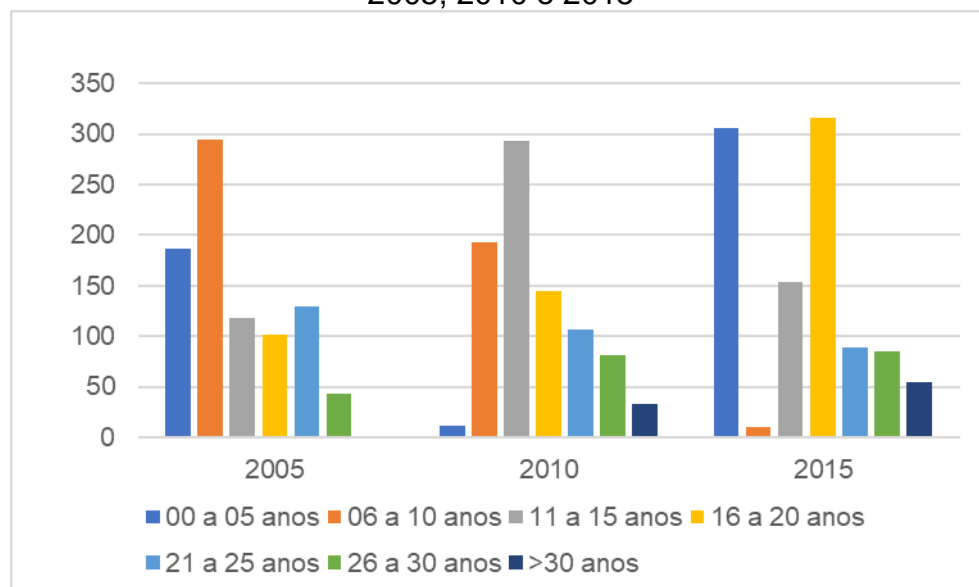


Gráfico elaborado pela autora

Fonte de dados: NAST/DERH/SEMEC, 2005, 2010 e 2015

No ano de 2005, o maior número de afastamentos em função do tempo de serviço se deu entre servidores/as com 06 a 10 anos e de 00 a 05 anos de exercício, ou seja, servidores/as que ingressaram entre os anos de 1995 e 2004, como pode ser observado no Gráfico 2, os quais sofreram os primeiros impactos das reformas neoliberais que ocorreram no país a partir dos anos 80 do século XX, ainda no período de ingresso. Em 2010, os intervalos que vão de 11 a 15 anos e 6 a 10 anos de serviço, em ordem decrescente, indicam que o ingresso destes/as servidores/as ocorreu também entre os anos de 1995 e 2004. Já no ano de 2015, chama atenção que, além do intervalo que vai de 16 a 20 anos de serviço, há um alto índice de processos de afastamentos entre docentes que eram recém-ingressos na SEMEC, com menos de 5 anos de serviço.

Cabe destacar que o processo de mudanças na educação pública iniciado na década de 1990 vai ganhar novos elementos em 2010. Dentre as principais ações da agenda capitalista para a educação no período, encontra-se no documento do Banco Mundial intitulado *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* a centralidade na formação e no trabalho docente, em que os Organismos Internacionais e as empresas educacionais ocupam espaço importante.

Nessa agenda, quatro desafios podem ser destacados de acordo com Evangelista e Triches:

melhorar a qualidade dos professores, garantir o desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis, construir um sistema de ensino médio de classe mundial e maximizar o impacto das políticas federais de educação básica (2014, p.71).

No Brasil, o alinhamento das políticas educacionais ao receituário do Banco Mundial impôs aos/às trabalhadores/as em educação, sobretudo professores/as, um conjunto de políticas que, para além da ampliação de tarefas, representou um maior controle sobre o trabalho docente, com avaliações em larga escala e definição de metas, entre outras medidas.

Essas ações combinadas tornaram os/as docentes da educação básica os principais alvos e ao mesmo tempo agentes de cobrança dentro das escolas, através do consentimento ativo como estratégia política necessária ao controle ideológico, constituindo-se como base das reformas educacionais em que, somada ao forte processo de desregulamentação do trabalho,

o foco da gestão se voltou às escolas, aos seus sujeitos e práticas. Com base na justificativa inapelável da melhoria da qualidade da educação, professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar foram envolvidos pela cantilena da inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento e outros *slogans* que ornamentam os discursos e práticas educacionais do novo milênio (SHIROMA e SANTOS, 2014, p.22).

No que pese o recorte a ser feito nesta pesquisa ter como objeto de análise a categoria docente na educação infantil, compreende-se que o trabalho de ensinar envolve um contexto no qual participam diversos profissionais que possuem relação direta ou indireta com o trabalho diário de professores/as.

Condições adequadas de trabalho, segurança, boas relações de trabalho, espaços e tempos de planejamento, salários adequados e, certamente, reconhecimento e valorização profissional, com uma boa carreira (e condições efetivas para seu desenvolvimento) e salários dignos, são elementos que elevam a satisfação no trabalho e contribuem para uma boa saúde física e mental.

Os relatórios também revelam que as mulheres são as mais acometidas por patologias incapacitantes na Secretaria Municipal de Educação/Belém, conforme observado no Gráfico 3.

Gráfico 03 – Licenças Médicas solicitadas, de acordo com o sexo – SEMEC/Belém, 2005 a 2015

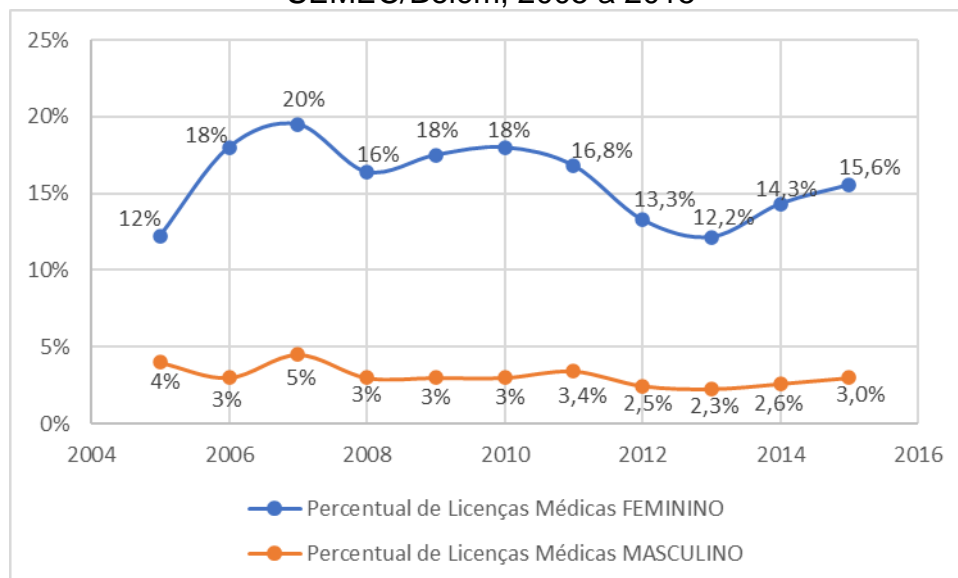


Gráfico elaborado pela autora

Fonte de dados: NAST/DERH/SEMEC, 2005 a 2015

São elas as que compõem majoritariamente a categoria do magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, assim como compõem quase a totalidade de servidores responsáveis pela cozinha (produção e distribuição da

merenda escolar) e são a maioria nas atividades de limpeza. Nota-se que há uma grande oscilação no percentual de afastamentos entre as servidoras, o qual apresentou uma variação de até 8% no ano de 2007 (20%) se comparado ao índice mais baixo (12%), observado nos anos de 2005 e 2013, enquanto os homens apresentaram um índice mínimo de afastamentos de 2% no ano de 2013 e máximo de 5% também no ano de 2007.

Pode-se inferir que o aumento no número de processos de afastamentos médicos no ano de 2007 tenha relação com a queda abrupta no total de servidores/as que ficou na ordem de 18% no ano de 2006 se comparado ao ano anterior. Opostamente, em relação ao ano de 2013, a SEMEC vinha apresentando uma ampliação do seu quadro funcional, chegando a um crescimento de 17% em 2012, e 42% em 2013, se comparado ao ano de 2011.

Quanto às patologias identificadas entre os/as servidores/as da SEMEC, estas mostram-se variadas, porém nota-se que, em todo o período analisado, as Doenças do Sistema Osteomuscular, bem como os Transtornos Mentais/Depressão, são aquelas que mais acometem estes/as trabalhadores/as.

Gráfico 04 – Licenças Médicas solicitadas e patologias com maior incidência – SEMEC/Belém, 2005 a 2015

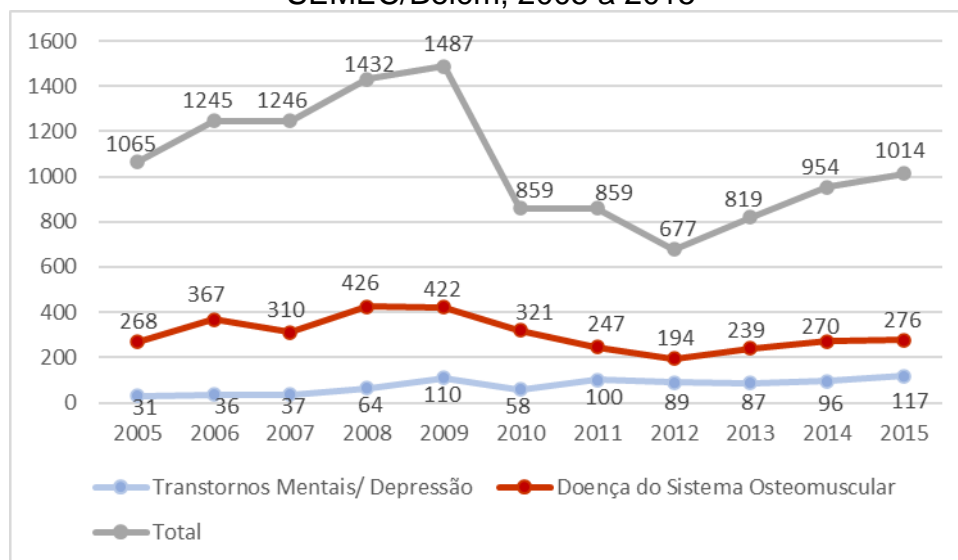


Gráfico elaborado pela autora

Fonte de dados: NAST/DERH/SEMEC, 2005 a 2015

No ano de 2010, ainda que tenha havido uma redução importante no número de afastamentos, esta não veio acompanhada de uma diminuição na ocorrência de doenças do sistema osteomuscular, respondendo por 37,37% dos afastamentos médicos naquele ano e 27,2% em 2015. Os transtornos Mentais/Depressão saltaram

de 6,75% (2010) para 11,5% (2015), se comparado ao total de afastamentos. Os dados constantes no Gráfico 4 – Total de Processos de Afastamentos Médicos e Patologias com maior incidência no período – SEMEC/ Belém, 2005 a 2015, revelam não apenas que os/as servidores/as da Secretaria Municipal de Educação em Belém estão adoecendo mais, mas as afecções musculoesqueléticas e os problemas de ordem psicológica vêm aumentando também.

Precárias condições de trabalho, exposição a riscos físicos e químicos, violência, superlotação de turmas, além de reivindicações dos/as trabalhadores/as da educação por reajuste salarial, Planos de Carreira e o cumprimento do Piso Nacional Salarial Nacional, sobretudo nos últimos anos, têm revelado que estamos longe de encontrar em nossas unidades escolares um ambiente saudável de trabalho ou viver adequadamente com extensas e intensas jornadas, bem como os baixos salários impostos.

Cabe destacar que o nível de comprometimento da atividade laboral, bem como os impactos sobre a saúde de servidores/as, apresenta variações de acordo com o contexto em que se encontra localizado o ambiente escolar. Fatores como a ausência de estrutura física adequada, uma má distribuição do espaço laboral, carência de recursos, violência, interferências sonoras, pressão social e institucional são ricas em elementos estressores.

Tabela 3 – Processos de afastamentos médicos entre servidores/as de acordo com os Distritos Administrativos de Belém, valores absolutos e taxa percentual – SEMEC/Belém, 2015

	Distrito Administrativo	Total de servidores no Distrito (y)	Processos de afastamento	
			Números absolutos (x)	Taxa percentual(x/y)
1	DAOUT	153	80	52%
2	DASAC	581	207	36%
3	DABEL	938	326	35%
4	DAGUA	1087	340	31%
5	DAENT	608	180	30%
6	DAICO	629	190	30%
7	DABEN	925	256	28%
8	DAMOS	540	121	22%

Tabela elaborada pela autora

Fonte de dados: NAST/DERH/SEMEC, 2015.

O fato é que há uma combinação de elementos que convergem para um ambiente de trabalho inadequado ao bom desenvolvimento do trabalho e contribuem para aumentar o nível de insatisfação e adoecimento.

Não são poucas as interferências que comprometem o desenvolvimento adequado das atividades de ensino. As demandas que chegam à escola são muitas, e muitas das quais os/as docentes são cobrados/as a assumir e dar respostas, mas nem sempre conseguem fazê-lo sozinhos/as. Além disso, em geral elas interferem em toda a dinâmica escolar.

Em números absolutos, no município de Belém, os Distritos Administrativos do Guamá (DAGUA), de Belém (DABEL) e do Bengui (DABEN) estão entre os que apresentaram um maior número de processos de afastamentos médicos no ano de 2015 (340, 326, e 256, respectivamente), enquanto os Distritos Administrativos de Outeiro (DAOUT) e de Mosqueiro (DAMOS), os menores valores (80 e 121). Para uma melhor comparação dos números, remeto à Tabela 3.

Se estes valores forem comparados ao número total de servidores no distrito, o DAOUT passa a ocupar o primeiro lugar com a maior taxa percentual de processos, 52%, seguido do Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC), 36%, e do DABEL, com 35%. DABEN, DAENT, DAICO e DAGUA ficaram na média de 30%, e o Distrito Administrativo de Mosqueiro, em 22%.

Entre os auxiliares de serviços gerais, as principais patologias que levaram ao afastamento do trabalho foram as doenças do sistema osteomuscular, traumatismos e doenças dos olhos e anexos. No caso de professores/as, técnico pedagógicos¹⁶, supervisores e orientadores escolares, as doenças do sistema osteomuscular e os transtornos mentais/depressão estiveram entre as principais causas de afastamento médico na rede municipal de ensino em Belém, responsáveis diretos pela ação pedagógica e que lidam diariamente com os conflitos e as tensões presentes no espaço escolar, oriundos das demandas internas ou externas às instituições.

¹⁶ Juntamente com os 1300 (mil e trezentos) cargos de Professor Licenciado Pleno – MAG.04, incluindo aqueles com habilitação em Pedagogia para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, houve 200 vagas para cargo de Técnico Pedagógico (Mag.08), categorial funcional criada no âmbito do município de Belém, em 2010, a partir da Lei Nº 8791, de 30 de dezembro daquele ano, o qual exige como formação mínima o curso de nível superior, com habilitação em Pedagogia, Administração Escolar e/ou Orientação Educacional e/ou Supervisão Escolar. Ambos fazem parte Grupo Ocupacional Magistério, Subgrupo III, conforme Lei nº 7.507, de 14 de janeiro de 1991, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Belém.

Considerando que a atividade docente na educação infantil muitas vezes exige que as professoras recorram a outros profissionais na escola – geralmente funcionários/as de apoio e acompanhamento pedagógico, ou mesmo outra professora que desempenha a mesma função, sobretudo quando se refere ao acompanhamento individualizado de uma criança, seja ele provisório, seja permanente, demandas trazidas pela família à escola, ou simplesmente para acessar um simples recurso de trabalho –, tornou-se pertinente inserir neste estudo alguns dados sobre saúde relativos aos/às auxiliares de serviços gerais (ASG) e técnicos/as pedagógicos/as (TP).

Gráfico 05 – Licenças Médicas solicitadas por servidores/as do grupo magistério e auxiliares de serviços gerais – SEMEC/ Belém, 2005 a 2015

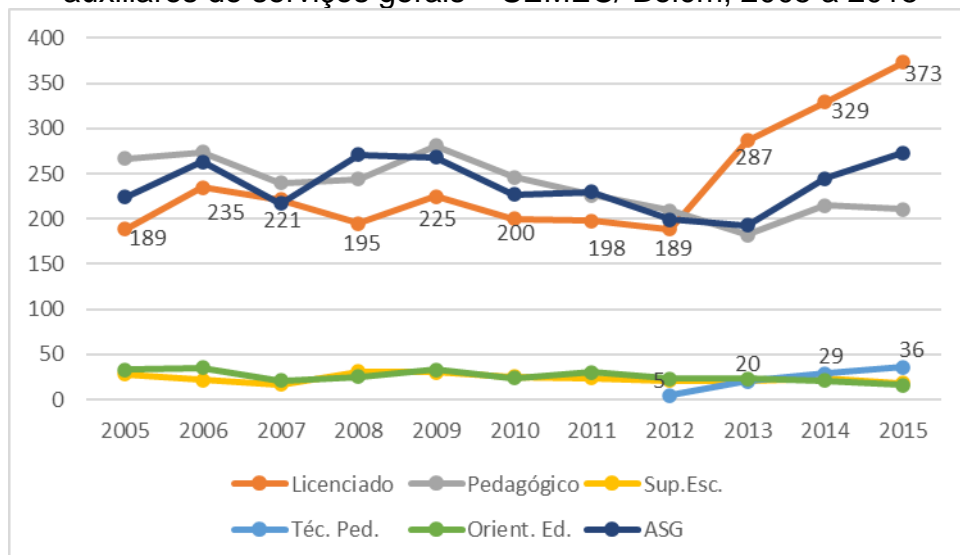


Gráfico elaborado pela autora

Fonte de dados: NAST/DERH/SEMEC, 2005 a 2015

Até o ano de 2011, professoras de educação infantil apareciam nos Relatórios do NAST somente como Mag.01 (P) Professor Pedagógico ou como Monitor, juntamente com professores/as das séries iniciais do ensino fundamental. Atualmente, entre docentes da educação infantil concursados/as, a SEMEC conta com professores/as que ingressaram tendo como exigência o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Formação de Professores, com Habilitação em Magistério para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, bem como aqueles que iniciaram a carreira possuindo apenas o Curso de Magistério em Nível Médio.

Com a realização de concurso público no ano de 2012 e a abertura de pouco mais de 300 vagas para Professor Licenciado pleno – Mag.04 (L), para atuar na educação infantil (conforme edital n.º 01/2011, de 23 de dezembro de 2011), estas

passam a compor duas categorias, Mag.01 (Professores Pedagógicos, juntamente com aqueles/as que estão lotados/as em turmas das séries iniciais do ensino fundamental que ingressaram antes de 2011) e Mag.04 (Professor Licenciado, com docentes dos anos finais do ensino fundamental e os/as demais que ingressaram após 2011).

Em virtude da grande diversidade de espaços escolares que ofertam a educação infantil – Escolas Municipais (EM), Escolas de Educação Infantil (EMEI), Unidades de Educação Infantil (UEI), Unidades Pedagógicas (UP's) e Anexos –, a estrutura dos espaços, a dinâmica da gestão e a distribuição de servidores são extremamente diversas, e nem todas as unidades contam com um quadro completo de funcionários lotados, ou mesmo que contemple todos os turnos, sobretudo profissionais que garantam o suporte pedagógico necessário às docentes.

No caso da educação infantil, mais especificamente a pré-escola, há apenas uma professora para um agrupamento de aproximadamente 25 a 30 crianças, sendo necessário recorrer ao apoio de outro/a profissional quando há alguma demanda na turma, geralmente a auxiliares de serviços gerais e técnicos em educação (quando a unidade escolar possui).

Em pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde docente na educação básica em Belém, no ano de 2006, Mendonça *et al* (2009) listaram uma série de fatores que concorrem para o desenvolvimento de doenças entre docentes, destacando que os transtornos mentais (ansiedade, estresse e depressão) têm acometido muitos/as professores/as.

Corroboram para este quadro: medo de perder o emprego, entre professores temporários; perda de autoridade; indisciplina e desinteresse dos alunos; violência e uso de drogas; assédio moral e sexual; desvalorização por parte da sociedade, dos pais, da direção e dos alunos; os baixos salários que levam a extensas jornadas e intenso deslocamento entre as escolas.

Conforme revela a pesquisa sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (GESTRADO/FaE/UFMG, 2013), atitudes de vandalismo têm sido o principal fator de interferência no trabalho docente na educação infantil nas unidades pesquisadas, seguido dos problemas de saúde das crianças, da falta de liderança da direção da unidade educacional e da precária situação econômica das famílias das crianças, entre outros fatores.

Em 2015, professores/as Mag.01 com afastamento médico representavam 22,8% do total de docentes no cargo, respondendo pela categoria com maior taxa percentual de afastamentos, seguido pelo cargo de supervisor, técnico pedagógico (ambos 20%), auxiliar de serviços gerais (19,9%), orientador educacional (18,2%), e, quanto a docentes Mag.04, o percentual de afastamentos chegou a 17,4%, ocupando o 6º lugar na Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Dados do DIEESE (2016) demonstram que os/as professores/as que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental são os mais acometidos das doenças incapacitantes, levando ao afastamento definitivo do trabalho. No ano de 2014, no Brasil, dos 71.074 afastamentos registrados, somando-se apenas as 20 ocupações com maior número absoluto, os/as professores/as das séries iniciais do ensino fundamental correspondiam a cerca de 14% (9.651 afastamentos), sendo que docentes que possuíam apenas formação em nível médio registraram 4.149 afastamentos naquele ano (DIEESE, 2016, p.152). No ano de 2014, foram registrados três desligamentos por falecimento decorrente de doença laboral, em 2015 este número subiu para vinte e sete, uma taxa de mortalidade de 3,5 a cada 100 mil vínculos (DIEESE, 2017, p.81).

Em 2018, a taxa de aposentadoria por invalidez chegou a 18,5% no país, a maior desde o ano de 2014. Enquanto as aposentadorias por tempo de contribuição – idade, especial e magistério – responderam por 18,4% dos benefícios concedidos pelo Regime Geral de Previdência Social (RGPS), os auxílios-doença representavam 52% do total, de acordo com o Boletim Estatístico da Previdência Social (BEPS), de janeiro de 2019. Cabe destacar que a aposentadoria especial do magistério representou apenas 0,2% das concessões naquele ano.

É válido destacar que, quanto menor a idade das crianças, maiores são as demandas trazidas à escola. Também são maiores as dificuldades dos/as docentes de se ausentarem do trabalho para buscar atendimento médico quando estes/as possuem planos de saúde – o que pode favorecer as complicações de saúde que têm levado ao alto índice de aposentadorias por invalidez entre docentes.

Além disso, o aumento nos índices de violência e desemprego, as péssimas condições de trabalho e o grande número de vínculos empregatícios precários nas instituições de educação infantil também concorrem para a alta rotatividade de professoras e para a elevação dos casos de absenteísmo docente. O resultado muitas vezes é a frustração por não conseguirem responder às demandas que se

apresentam, e a resposta pode vir de diversas formas, desde a organização política para reivindicar direitos ou mesmo o adoecimento, isolamento e/ou desistência da profissão.

3. A SUPEREXPLORAÇÃO VIVENCIADA PELAS TRABALHADORAS

Se os senhores tivessem ouvido as conversas surgidas sob o efeito animado da petição a respeito das mulheres, de sua torturante falta de direitos [...] sentiriam a mais calorosa alegria por terem assumido participação ativa neste trabalho genuinamente grandioso que é a libertação das mulheres.

AAP (Iniciais do nome de uma militante russa citada por GURIÉVITCH, 2017)

A análise do processo de trabalho docente na educação infantil perpassa pela compreensão de que as relações que resultam da divisão social do trabalho, bem como do impacto das demandas sociais decorrentes das crises geradas pelo sistema capitalista, recaem fortemente sobre as trabalhadoras.

Nesta seção, o estudo acerca do trabalho desenvolvido por mulheres na educação e no cuidado de crianças pequenas na esfera pública localiza os elementos que repercutem sobre o processo de trabalho de docentes da educação infantil, categoria majoritariamente feminina, os quais têm levado à corrosão de seu tempo e de sua saúde. Para tanto, a análise da centralidade do trabalho na construção do ser social é aprofundada a partir das contribuições de Engels (2012a, 2012b, 2014), Marx (1978, 1984, 1988, 2014) e Marx e Engels (2006). Quanto às transformações no processo de trabalho no sistema do capital, Netto (2011, 2012), Antunes (2009, 2011 e 2013), Harvey (2011, 2012) e Alves (2011, 2013), entre outros, trazem elementos para a compreensão da atual configuração do trabalho e suas repercussões sobre a saúde dos/as trabalhadores/as.

O trabalho desigual e a superexploração da força de trabalho feminina fizeram eclodir movimentos que passaram a problematizar a condição da mulher, a superexploração vivenciada e, conseqüentemente, as relações sociais de sexo no contexto do capital. A base teórica para o aprofundamento das análises sobre trabalho e gênero contou com as contribuições sobre divisão social do trabalho e relações sociais de sexo desenvolvidos por Cisne (2015), Kergoat (2009), Hirata (2005), Hirata e Kergoat (2007, 2008) e Falquet (2016), bem como os apontamentos de Mészáros (2009) e Toledo (2017) sobre a feminização do mercado de trabalho.

No contexto do capital, tais elementos não se resumem às tarefas prescritas de acordo com a função desenvolvida, mas referem-se também à complexidade de

relações presentes na divisão de tarefas no ambiente de trabalho, àquelas procedentes do espaço privado, bem como às demandas que decorrem da questão social e impactam (in)diretamente o trabalho com crianças pequenas.

3.1. O trabalho e a disputa pelo seu controle

Como elemento fundante da sociedade, o trabalho constitui-se como atividade coletiva e nunca ocorre isoladamente, passando por transformações que a acompanham o desenvolvimento das sociedades. No processo de interação em que vai se constituindo o ser social ao longo da história, a comunicação assume papel fundamental.

Partindo-se desta análise, compreende-se que a realidade de homens e mulheres, seu pensar e o produto deste são transformados com o desenvolvimento da produção material, visto que aquilo que os indivíduos são resulta do grau de desenvolvimento de uma nação e da divisão do trabalho no interior desta, implicando, portanto, distinções entre tipos de trabalho, oposição de interesses e subdivisões determinadas, independentemente de sua vontade.

Esse modo de existir é o que caracteriza a sociedade, na qual

A categoria práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, pela práxis, como, para além de suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um *mundo social, humano* enfim, em que a *espécie humana* se converte inteiramente em **gênero humano**. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser *criativo* e *autoprodutivo*: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz (NETTO e BRAZ, 2011, p.54 – grifos dos autores).

As engrenagens ativadas pelas forças produtivas levam, portanto, a relações determinadas entre indivíduos e definem formas de produção e reprodução do sistema vigente, posto que, de acordo com Marx, seja qual for “a forma social do processo de produção, este tem que ser contínuo ou percorrer periodicamente, sempre de novo, as mesmas fases” (1988b, p.145) diante da conexão e do fluxo permanente durante todo o processo de produção, que se constitui ao mesmo tempo em processo de reprodução social:

A produção da vida, seja pela própria vida pelo trabalho, seja a de outros, pela procriação, nos aparece a partir de agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro como relação social – social no sentido em que se compreende por isso a cooperação de vários indivíduos, em quaisquer condições, modo e finalidade. De onde se segue que um modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a uma determinada força de cooperação e a uma fase social determinada, e que essa forma de cooperação é, em si própria, uma “força produtiva”; decorre disso que o conjunto das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social e que, assim, a “história dos homens” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e do intercâmbio (MARX e ENGELS, 2006, p.55-56).

Com a decadência da propriedade primitiva – na qual os bens eram coletivamente produzidos e desfrutados –, as formas de produção subsequentes resultaram na divisão da sociedade em classes, o que demonstra sua materialização de forma mais avançada com o capitalismo.

De acordo com o Netto e Braz (2011), a dissolução da propriedade e a apropriação coletiva acabam por levar a um novo regime social, o *escravismo* – viabilizado pelo aumento da produtividade e pela repartição do trabalho. A emergência de uma economia fundada na propriedade da terra levou o feudalismo a se manter até o desenvolvimento da economia de base mercantil e os confrontos sociais que marcaram o século XVI. A produção mercantil simples (M-D-M) se modifica, dando lugar à produção mercantil capitalista (D-M-D+), sustentada pela exploração da força de trabalho:

A forma direta da circulação de mercadorias é $M — D — M$, transformação da mercadoria em dinheiro e retransformação de dinheiro em mercadoria, vender para comprar. A par desta forma achamos, porém, uma segunda, especificamente diferenciada, a forma $D — M — D$, transformação de dinheiro em mercadoria e retransformação de mercadoria em dinheiro, comprar para vender. Dinheiro que descreve no seu movimento esta última circulação transforma-se em capital, torna-se capital e, segundo a sua determinação, é já capital (MARX, 1988a, p.121-122 – grifos do autor).

De acordo com Netto, “para produzir uma mercadoria tem-se que inverter nela, ou a ela incorporar, uma determinada quantidade de trabalho. E não simplesmente *trabalho*, mas *trabalho social*” (2012, p.278). Assim, o valor da mercadoria é a cristalização do trabalho social realizado. Se a tríade meios, objetos e força de trabalho constitui-se naquilo que se designa como forças produtivas, a mobilização das habilidades e os conhecimentos adquiridos pelo/a trabalhador/a na transformação

de matéria em produto – força de trabalho – que vão definir o nível de produtividade (NETTO e BRAZ, 2011, p.68).

A força de trabalho comprada – agora propriedade do capitalista, tal como os meios de produção – necessita ter agregado ao resultado do trabalho comprado um valor que garanta a extração de mais-valia pelo proprietário dos meios de produção e da mercadoria-trabalho¹⁷, tornando o trabalho algo penoso, quando a vida se resume a este como “esforço penoso, alienante, aprisionando os indivíduos de modo unilateral”, conforme definiu Antunes (2005, p.14).

Quando ao trabalhador pertence a sua força de trabalho, a riqueza que produz também lhe pertence, e o produto do trabalho reflete sua construção criativa. Ao não se ver mais no produto de seu trabalho, este perde sentido, e o trabalhador, sua identidade:

A identidade do artesão medieval que se expressa em uma “obra prima” é desconhecida no trabalho assalariado, na fábrica de alfinetes de Adam Smith ou na linha de montagem fordista. No entanto, sob essa forma jurídica perfeita de separação entre o trabalhador e o produto do trabalho, desenvolvem-se as consequências da alienação, pois nenhuma atividade humana, mesmo no trabalho taylorizado, realiza-se sem que se desenvolvam vínculos subjetivos entre o produtor e seu produto. Nesse aspecto, o drama subjetivo da alienação decorre da contradição de se estar subjetivamente envolvido com um produto no qual não se pode expressar todas as suas possibilidades criativas (LIMA, 2010, p.02).

De acordo com Antunes e Pinto (2017), com base nos estudos de Marx, a primeira expressão de alienação presente no modo de produção capitalista envolve dois fenômenos que refletem a negatividade do trabalho, a exteriorização e o estranhamento.

A partir do momento em que homens e mulheres não se reconhecem no produto de seu trabalho, tornando-se este propriedade de outrem e ao ser social que trabalha algo externo e negativo, “a alienação penetra no conjunto das relações sociais. Manifestando-se primeiramente nas relações de trabalho (entre o trabalhador, seus instrumentos de trabalho e seus produtos)” (NETTO e BRAZ, 2011, p.55). “O trabalho, como atividade vital, se configura então como trabalho alienado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro” (ANTUNES, 2013, p.09).

¹⁷ Força de trabalho que não pertence ao/à trabalhador/a. Trabalho assalariado.

A ação de agentes externos (seja direta, seja indireta sua participação) ao trabalhador sobre a atividade do produtor individual resulta em um produto social. A conceituação do trabalho produtivo e de seu executor, o trabalhador produtivo, amplia-se em virtude desse caráter cooperativo do processo de trabalho (NETTO, 2012, p.374).

Há, portanto, uma série de agentes que estão envolvidos no processo de trabalho, os quais produzem valores que são apropriados pelo capitalista. Não restringindo-se, portanto, à geração de lucros, compreende-se por trabalho produtivo aquele que não necessariamente produz mais-valia, mas aquele que gera um produto social ao capitalista.

É pertinente destacar as observações de Netto e Braz (2011), sobre a necessidade de se aprofundar as análises em relação ao que se compreende por trabalho produtivo e trabalho improdutivo, seja pelas divergências existentes no campo da economia política, seja pela complexidade imposta pela ampliação do trabalho no setor de serviços.

No sistema de acumulação de capital, a jornada de trabalho, bem como o modo e as condições sob as quais o trabalho é realizado, é transformada em capital, em que o trabalho produtivo, necessário para a autoexpansão do capital, envolve tanto o produto material, quanto o produto social do trabalho.

A subsunção ao trabalho alienado com a repartição do trabalho constitui-se como condição material fundamental para a extração de mais-valia. Quanto mais trabalho puder o capitalista extrair, melhor será para a manutenção do sistema e maior será o desgaste do/a trabalhador/a, mas ao capitalista interessa que a força de trabalho comprada produza o máximo de mercadorias que a ele possa gerar lucro.

Conforme destacou Engels, o elemento propulsor da produção são os interesses da burguesia, a qual “se limitava a manter, bem ou mal, a mísera existência dos oprimidos” (2006, p.34), secundarizada em prol do lucro obtido na venda.

Seu limite mínimo é determinado pelo elemento físico, quer dizer – para poder manter-se e se reproduzir, para perpetuar a sua existência física a classe operária precisa obter os artigos de primeira necessidade, absolutamente indispensáveis à sua vida e sua multiplicação. O valor destes meios de subsistência indispensáveis constitui, pois, o limite mínimo do valor trabalho. Por outra parte, a extensão da jornada de trabalho também tem seus limites máximos, se bem que sejam muito elásticos. Seu limite máximo é dado pela força física do trabalhador. Se o esgotamento diário de suas energias vitais excede um certo grau, ele não poderá fornecê-las outra vez,

todos os dias. Mas, como dizia, este limite é muito elástico. Uma sucessão rápida de gerações raquíticas e de vida curta manterá abastecido o mercado de trabalho tão bem como uma série de gerações robustas e de vida longa (MARX, 1978, p.95 – grifos do autor).

Harvey (2012) destaca três características do modo de produção capitalista as quais considera essenciais para a compreensão sobre o processo de transição ao regime de acumulação flexível: 1. O crescimento é fundamental para sustentar a acumulação do capital; 2. A exploração do trabalho vivo e seu controle (relação capital e trabalho) são vitais para a sua perpetuação; 3. A dinâmica organizacional e tecnológica do capitalismo resulta em modificações na dinâmica da luta de classes. Se reportando aos estudos desenvolvidos por Marx, o autor afirma que a combinação dessas características levaria inevitavelmente a um crescimento que enfrentaria problemas, “além de as tendências de crise do capitalismo apresentarem a tendência de produzir fases periódicas de superacumulação” (2012, p.169-170).

Assinala Netto (2012, p.167) que não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crises, pois estas possuem um caráter orgânico no capitalismo e fazem parte da própria lógica do sistema.

A acumulação perpétua a uma taxa composta depende da disponibilidade permanente de reservas suficientes de acesso à força de trabalho. O que Marx chama de “exército industrial de reserva” é, portanto, uma condição necessária para a reprodução e expansão do capital. Esse exército de reserva deve ser acessível, socializado e disciplinado, além de ter as qualidades necessárias (isto é, ser flexível, dócil, manipulável e qualificado quando preciso). Se essas condições não forem satisfeitas, então o capital enfrenta um sério obstáculo à acumulação contínua (HARVEY, 2011, p.55).

Quando esses obstáculos surgem, o capital busca novas formas de se recompor, ainda que em alguns momentos seja obrigado a fazer concessões no processo de mediações/imposições que permeiam a relação capital e trabalho. O sistema de mediações que emerge com o advento do capital subordina a reprodução social a uma lógica alienante que altera as funções primárias de autoprodução e reprodução da existência humana (ANTUNES, 2009).

A disputa pelo controle do processo de trabalho vai impor, assim, mudanças em sua organização e na subjetividade dos/as trabalhadores/as, aprofundando a exploração. Expandem-se as formas e os espaços de controle do trabalho, e a

determinação de seu tempo pode ocorrer tanto por meio de sua extensão quanto de sua intensificação, interferindo em todas as dimensões da vida humana.

Frente a esse cenário, o mercado também enfrenta problemas diante do deslocamento do consumo, e o setor de serviços apresenta um forte crescimento, ocorrendo uma diminuição de investimentos na indústria, questionando-se então a viabilidade do modelo Taylorista/Fordista até então vigente.

Se o período pós-guerra exigiu maior intervenção do Estado, a crise provocada pela elevação do preço do petróleo e o desenvolvimento do capital fictício a partir na década de 1970 passam a apresentar características que diferem das crises até então vivenciadas, se agravando nos anos subsequentes e estendendo-se até os dias atuais. A nova etapa que se abre vai criar as condições necessárias à desregulamentação das leis trabalhistas e à ampliação da terceirização.

A disputa pela organização do trabalho vai ganhando novos contornos, e os diferentes agentes que atuam nessa disputa criam um ambiente de instabilidade também para o capital. Afirma Harvey que as pressões das diferentes instituições que disputam o poder sob a lógica do mercado, a exemplo das grandes corporações, bem como do Estado, “afetam de modo vital a dinâmica do capitalismo” (2012, p.118).

Embora não seja algo novo no modo de produção capitalista a tentativa permanente de “flexibilizar” a força de trabalho, as transformações que ocorrem no processo produtivo nos anos de 1970 acentuam essa característica, no Brasil, ampliando-se sobretudo a partir da década de 1990, com a implementação de novas relações gerenciais no trabalho, baseada na lógica da “qualidade total” e do “envolvimento” de trabalhadores e trabalhadoras.

Embora a natureza do trabalho desenvolvido por docentes possua suas diferenças se comparado àqueles que ocorrem nas fábricas, se analisarmos a atividade dos operários idealizada por Taylor, podemos encontrar semelhanças importantes com o trabalho desenvolvido atualmente por professores, especialmente no que se refere ao rígido controle, à bonificação e à eliminação dos tempos “ociosos”.

Para garantir o aumento da produtividade do trabalho, o necessário controle do corpo e do intelecto exigiria um/a trabalhador/a passivo/a que pudesse reverter em favor do capital as tensas relações. A investida pedagógica por parte da administração científica garantiria, assim, não apenas a compra da força de trabalho, mas o controle de sua própria reprodução (ANTUNES e PINTO, 2017).

A crise vivenciada pelo capitalismo impõe profundas mudanças nos processos de trabalho e na natureza do trabalho desenvolvido, com imbricações de fatores que incidem sobre a saúde daqueles/as que o executam, seu local, condições e ritmo. Essa organização (do trabalho) é determinada pelo nível de desenvolvimento da sociedade e sua divisão social do trabalho, mas é necessário considerar também as condições de vida e o trabalho não-remunerado desenvolvido.

Com o aparecimento de novas demandas comerciais, o regime de acumulação flexível – também denominado Toyotismo – surge como alternativa ao sistema de organização do trabalho centrado na atividade repetitiva e simplificada. A reorganização da força de trabalho leva a maiores níveis de precarização ao aprofundar a exploração e imprimir maior intensidade em uma era de grande desenvolvimento tecnológico e lançando mão de mecanismos de segregação e discriminação para intensificar a exploração do trabalho, especialmente sobre as mulheres.

em plena *era da informatização do trabalho*, do mundo maquinal da era da acumulação digital, estamos presenciando a *época da informalização do trabalho*, caracterizada pela ampliação dos terceirizados, pela expansão dos assalariados dos *call centers*, dos subcontratados, dos flexibilizados, dos trabalhadores em tempo parcial e dos teletrabalhadores, pelo *cyberproletariado*, o proletariado que trabalha com a informática e vivencia outra pragmática, moldada pela desrealização e pela precarização daquilo que Luciano Vasapollo denominou sugestivamente de *trabalho atípico* (ANTUNES, 2011, p.133 – grifos do autor).

Cabe destacar, conforme assinalado por Pinto, ao analisar o processo de reestruturação produtiva, que

a difusão internacional do sistema toyotista de organização somente pôde ser viabilizado pelo amparo jurídico e institucional dado pelos Estados nacionais às relações entre empresas e, principalmente, entre a classe trabalhadora e o empresariado (2010, p.47).

Esse complexo de reestruturação no processo de produção compõe um novo estágio de desenvolvimento capitalista, denominado por Chesnais (2015, p.08) de mundialização do capital, no qual os investidores são os principais beneficiários e utilizam-se de estratégias hostis no plano salarial e do emprego, em que a financeirização torna-se “o principal veículo de constituição da acumulação por

espoliação, tendo em vista que incrementou a velocidade, intensidade e amplitude do ser-precisamente-assim do capital” (ALVES, 2011, p.29).

Ao término de uma evolução de vinte anos, são as instituições constitutivas de um capital financeiro possuindo fortes características rentáveis que determinam, por intermédio de operações que se efetuam nos mercados financeiros, tanto a repartição da receita quanto o ritmo do investimento ou o nível e as formas do emprego assalariado. As instituições em questão compreendem os bancos, mas sobretudo as organizações designadas com o nome de investidores institucionais: as companhias de seguro, os fundos de aposentadoria por capitalização (os Fundos de Pensão) e as sociedades financeiras de investimento financeiro coletivo, administradoras altamente concentradas de ativos para a conta de cliente dispersos (os *Mutual Funds*), que são quase sempre as filiais fiduciárias dos grandes bancos internacionais ou das companhias de seguro (CHESNAIS, 2015, p.08).

Assim como em outros setores da administração pública, o controle do processo de trabalho docente ultrapassa os limites da gestão controlada pelo Estado, o qual deixa de ser o principal agente de cobrança. O forte controle e a vigilância do trabalho foi descrito por Alves (2011) como o novo panoptismo, em que o/a trabalhador/a polivalente carrega um “inspetor interior” que o faz carrear todas as suas energias físicas e afetivo-intelectuais para atender às exigências do sistema, capturando, assim, sua subjetividade. Além disso, na lógica do Toyotismo, esse “engajamento” deve tornar-se iniciativa de todo/a trabalhador/a através da pressão da equipe de trabalho.

O panóptico, ideia do utilitarista Jeremy Bentham no século XIX, era um projeto arquitetônico de instituições disciplinares que utilizam o olhar como instrumento de controle. A ideia de panóptico, idealizada por Bentham para ser utilizada em presídios, surgiu a partir de experimentos nas fábricas russas no começo do século XIX (Perrot, 2000). [...] com o toyotismo, a figura do “inspetor” não está lá fora, mas sim “introjetada” nos operários empregados. É o sentido da “captura” da subjetividade traduzida na figura do “inspetor interior” que perscruta, com seu olhar, as tarefas do trabalho de si e dos outros. O operário ou empregado torna-se “patrão de si mesmo” e dos outros (ALVES, 2011, p.115).

Nesse contexto de profundas mudanças no mundo do trabalho, as reformas educacionais imprimem novos modelos profissionais, transformando o fazer docente que se sustenta em diversas formas de privatização como parte de um fenômeno global. O fenômeno da flexibilidade implica em alterações na subjetividade e na sociabilidade dos/as trabalhadores/as, exigindo-lhes uma nova “performance”, que

vem afetando sua organização, sua dinâmica interpessoal, além de exigir-lhe uma ativa adaptação espaço-temporal (MANCEBO, 2010). Conforme destaca Barreto,

Com a globalização e as pressões competitivas impostas pelo mercado e pela ascensão do capital financeiro, esse setor entra, também, em um processo de reorganização operacional e do trabalho. E logo surgem as implicações que afetam diretamente os trabalhadores: exigência de maior competitividade e produtividade com menores gastos; terceirizações e precarização das condições de trabalho associado aos baixos salários e jornadas prolongadas, ocultadas sob o manto do banco de horas ou mesmo trabalho em casa associado ao permanente contato por e-mails e celulares, ainda que fora do horário de expediente, caracterizando uma jornada estendida; perda de autonomia e sobrecarga de tarefas, favorecendo o desgaste em consequência do processo de trabalho, o que leva a abalos na relação saúde-doença graças à eclosão de novos riscos que contribuem para o advento de danos à saúde, seja na esfera do sistema osteomuscular ou mental (2015, p.553).

Ao referirem-se às alterações nas formas de trabalho docente, Ball *et al* afirmam:

há muitas formas por meio das quais o trabalho docente está sendo remodelado. Essas formas incluem os termos e condições de contratação do corpo docente, e os modos como são formados, avaliados e representados. Há muitos e diferentes elementos nesse processo, os quais considerados em conjunto agem para corroer a autonomia profissional e a autoridade docente, ao mesmo tempo em que abrem espaço para a emergência da competição, para setores privados e para a busca de lucro em educação como algo possível, e mesmo necessário (2013, p.13).

Destaca Mancebo que a subjetividade “não é somente individual, estritamente psicológica ou própria à personalidade” (2010, p.01), mas envolve uma relação com a objetividade, com “aspectos do pensamento, da vontade, das emoções, dos valores, da linguagem, dos aspectos desejantes e das práticas (comportamento) do professor” (2010, p.02).

Os docentes tem assumido posições mais rígidas em relação ao seu próprio trabalho, muito em função das mudanças que estão ocorrendo nesse processo, levados, por vezes, à captura da subjetividade, ao autocontrole e à perda gradativa de autonomia. De acordo com os dados constantes na sinopse do *survey* nacional referente à educação infantil, que compõe a pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (GESTRADO/FaE/UFMG, 2013), os sujeitos docentes que responderam a questão sobre qual o principal agente de cobrança quanto ao trabalho

desenvolvido na educação infantil, 43,3% responderam serem eles/as próprios/as os/as principais agentes, seguidos da direção da unidade educacional (17,4%) e da supervisão/coordenação (13,4%).

Quando discordam de alguma medida, os/as entrevistados/as em sua maioria evitam descumpri-la abertamente. Em geral, buscam conversar com a direção da unidade (40,5%), conversam com os colegas na sala dos professores (27,3%) ou ficam em silêncio, apesar da insatisfação, e apenas 3% dos entrevistados afirmaram que recorrem ao sindicato para registrar sua reclamação, revela a pesquisa.

É nesse contexto de profundas transformações no processo de trabalho em nível global, ampliação dos mecanismos de persuasão e controle, diversificação das formas de precarização e flexibilização de condições e relações de trabalho, da intensificação da exploração e do aprofundamento das desigualdades entre homens e mulheres e que atinge os diversos espaços e tempos da vida humana, é que se insere o trabalho “feminino”, assalariado ou não, socialmente reconhecido ou invisibilizado, duplamente ou triplamente executado, ou sob delegação, tanto no espaço privado, quanto nas instituições.

3.2. Divisão do trabalho e relações sociais de sexo

Os escritos que buscaram problematizar a questão feminina a partir do lugar de fala das próprias mulheres têm seus primeiros registros há quase duzentos anos. Autoras russas e soviéticas possuem um considerável legado que perpassa por temas diversos, tais como: divisão de tarefas, participação política, educação e liberdade sexual. No entanto, é na literatura elaborada por homens que encontramos as análises mais difundidas e, por consequência, mais privilegiadas.

Esse campo de análise sobre a condição feminina e as saídas apontadas para a emancipação da mulher apresentam olhares diversos (e até mesmo divergentes), sobretudo quando se trata do processo combinado entre exploração e opressão vivenciado na sociedade capitalista. Segundo Kergoat (2009), diante da ausência de problematização do conceito de divisão sexual do trabalho, tem-se negligenciado o debate sobre as relações sociais de sexo, o que acaba por não aprofundar as análises sobre o trabalho doméstico, por exemplo, utilizando-se os termos como “acumulação ou conciliação de tarefas” ou “dupla jornada”.

Para Mathieu (2009), o sexo é biológico, e o gênero, social, e nas sociedades humanas há uma sobrevalorização da diferenciação biológica, atribuindo funções diferentes ao corpo social. Ao gênero, aplica-se uma materialidade sustentada na determinação de padrões (atitudinais, psicológicos, físicos etc.) e habilidades “específicas”, subordinando as mulheres às atividades e aos trabalhos com menor valor e prestígio.

O fato é que o mito da inferioridade feminina só pode ser compreendido no contexto da produção, em que “as distintas formas de opressão que foram surgindo na história humana sempre vieram acompanhadas por um arcabouço ideológico que as sustentava” (TOLEDO, 2017, p.30), e, “apesar de ter sido *confiscada* pelo capital para ir à fábrica, a mulher não foi libertada da escravidão do trabalho doméstico” (TOLEDO, 2017, p.53 – grifo da autora).

A Revolução Russa inaugurou um momento importante na história da luta das mulheres, e a ativa participação delas no processo revolucionário construiu as bases necessárias para que se avançasse na conquista de direitos políticos e jurídicos no regime soviético, além da busca pela maior participação política das mulheres e sua libertação das tarefas domésticas com a criação de creches e refeitórios. As conquistas advindas com o processo revolucionário enfrentaram diversos desafios, entre eles as questões morais arraigadas em toda a sociedade, fortemente presentes no contexto familiar.

A importância de se discutir conceitos como gênero, classe, opressão e exploração sustenta-se na necessidade de se compreender suas implicações na divisão social do trabalho. Parte-se da perspectiva de que a autoridade do capital presente nas relações de hierarquia e dominação prevalece no “macrocosmo” abrangente da sociedade e igualmente no “microcosmo” da família nuclear, a qual encontra-se “entrelaçado às outras instituições à serviço da reprodução do sistema dominante de valores” (MÉSZÁROS, 2009, p.272).

Cisne destaca que a verdadeira emancipação da mulher “envolve uma profundidade ontológica da construção do ser social como ser genérico” (2018, p.126), sendo indispensável a transformação nos costumes e nos hábitos. Ainda de acordo com a autora, ao analisarem as desiguais relações sociais entre homens e mulheres, teóricas francesas têm optado por fazer uso do termo “relações sociais de sexo”, compreendendo que estas são “determinadas e envolvidas por outras relações sociais estruturantes (além das de sexo): as de raça/etnia e classe”, sendo a divisão do

trabalho segundo o sexo resultando de um processo sócio-histórico “com nítido caráter econômico/de classe sobre a exploração e opressão da mulher”, e assim “a análise marxista de gênero irá incidir contraditoriamente às vertentes homogeneizadoras” que se utilizam da naturalização de papéis “para alcançar o ‘equilíbrio’ e a ‘harmonia’ sociais pela responsabilização social da mulher e desresponsabilização do Estado” (CISNE, 2015, p.90).

Há, portanto, um marco histórico em que a naturalização e a invisibilidade do trabalho desenvolvido pelas mulheres ganham espaço privilegiado de análise, e coloca-se em pauta a necessidade de se ampliar as discussões em torno do conceito de divisão social do trabalho, levando a importantes elaborações teóricas à luz do marxismo. Estudos sobre a divisão sexual do trabalho foram impulsionados pelo movimento feminista francês no final dos anos de 1970 e localizam-se no marco da luta de classes, impulsionados pela luta de estudantes franceses e da ascensão do movimento feminista vivenciado sobretudo na Europa e nos Estados Unidos. O mundo atravessava processos históricos como a Revolução dos Cravos em Portugal (1974), a guerra do Vietnã (1955-1975), ditadura militar no Brasil (1964-1985) e uma forte recessão que atingiu os países exportadores de petróleo.

No marco das mobilizações estudantis de 1968, o movimento feminista francês deu visibilidade a análises teóricas que se pautaram na conscientização das mulheres em relação ao trabalho invisível desenvolvido gratuitamente “que era feito não para si, mas para os outros e sempre em nome da natureza, do amor e do dever maternal” (KERGOAT, 2009, p.68).

No Brasil, a expansão da indústria, do emprego e do mercado interno cresceu graças aos empréstimos contraídos pelo governo militar, seguidos do aprofundamento das desigualdades sociais, da alta da inflação, do crescimento do endividamento público, da censura e do forte controle ideológico. No período da ditadura militar que atravessava o Brasil, militantes brasileiras exiladas na França criaram “O Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris” e, após o processo de redemocratização no país, seguiram no campo da produção sobre feminismo (SCAVONE, 2009, p.11). Assim, a utilização dos conceitos de gênero e divisão sexual do trabalho a partir das contribuições da *teoria materialista do feminismo francês de inspiração marxista*, que surge no início dos anos de 1970, possui uma intersecção histórica com o feminismo brasileiro.

Hirata e Kergoat (2007) fazem parte do movimento que se propõe a problematizar a divisão sexual do trabalho buscando compreender de que modo surge a construção das desigualdades entre homens e mulheres, bem como as formas e as categorias que envolvem o trabalho. Destacam que o acúmulo teórico que vem se desenvolvendo sobretudo a partir da França levou a novas abordagens no campo da sociologia do trabalho, permitindo ampliar análises que envolvem a diversificação nas relações e na natureza do trabalho desenvolvido no contexto da divisão sexual do trabalho. Nesse sentido, Hirata e Kergoat destacam:

O projeto coletivo que serviu de base na França às primeiras aparições do termo “divisão sexual do trabalho” tinha uma ambição maior que denunciar desigualdades: sob o impulso do movimento feminista, tratava-se nem mais nem menos de repensar o “trabalho”. O ponto de ancoragem dessa ambição era a ideia de que o trabalho doméstico era um “trabalho” e que, portanto, a definição deste deveria obrigatoriamente incluir aquele (2007, p.596).

Contudo, as mesmas autoras tecem críticas à utilização usual do termo na área das ciências humanas, especificamente na sociologia, pois muitas vezes esse campo acaba limitando a análise à constatação das desigualdades, não dando conta da complexidade que envolve as atuais configurações que assumiram esta divisão, entre as quais, pontuam três: 1. Os *nomadismos sexuais* (diferentes formas de exploração e diversificação de tempo e espaço); 2. Priorização do emprego feminino (aumento do número de mulheres entre a população economicamente ativa, concomitantemente ao aumento da precarização e da pobreza); 3. Utilização da força de trabalho de mulheres migrantes por mulheres do Norte.

Também ressaltam que abordar as questões que envolvem a divisão sexual do trabalho não pode se resumir apenas à mera constatação das desigualdades, mas “mostrar que essas desigualdades são sistemáticas e [...] articular essa descrição do real como uma reflexão sobre os processos mediante os quais a sociedade utiliza essa diferenciação para hierarquizar atividades” (HIRATA e KERGOAT, 2008, p.263).

Destaca Toledo (2017) que, embora o movimento feminista dos anos de 1960 e 1970 tenha levado à conquista de importantes direitos como o divórcio na Itália, na Inglaterra e nos Estados Unidos, e tornando-se uma referência à luta nos mais diversos âmbitos em todo o mundo, os limites impostos ao movimento feminista, em virtude da ausência “de uma política e de uma direção que unisse essas lutas às da

classe trabalhadora mundial em direção à revolução socialista” (2017, p.213), acabaram colocando-o em segundo plano.

O fato é que as mudanças ocorridas na estrutura familiar com o surgimento do capitalismo impuseram novas configurações ao trabalho antes desenvolvido pelas mulheres, e, longe de buscar a verdadeira emancipação feminina da proletária, o trabalho desenvolvido pelas mulheres sob o comando do capital veio atender às tendências de expansão do sistema, à medida que amplia sua massa de trabalhadores/as e intensifica os níveis de exploração.

Referindo-se à indústria mecanizada, afirmou Lênin (2014, p.103) que a participação direta das mulheres no processo de produção não apenas contribuiu para a aceleração do desenvolvimento industrial, como também criou condições de vida infinitamente superiores à mobilidade patriarcal das relações pré-capitalistas. Ainda que as mulheres acabassem ficando “equiparadas” aos homens ao serem incorporadas ao processo produtivo nas fábricas, nem todos os princípios presentes em velhos sistemas foram abandonados pelo capitalismo.

A opressão sofrida não cessou, nem foram elas desobrigadas a responderem pelas tarefas domésticas, mesmo que tivessem de destinar longas horas de trabalho fora de casa, conforme registrou a revolucionária bolchevique e pedagoga russa Nadezhda Krupskaya:

No meio operário, o marido às vezes ajuda a esposa nos afazeres. A necessidade o obriga. Ao retornar do trabalho, nos feriados, nos dias de folga, o trabalhador às vezes vai até à mercearia, varre o chão e cuida das crianças. É claro, nem sempre e nem todos fazem isso; além do mais, muitos nem sequer sabem fazê-lo (costurar, lavar), e a esposa, que às vezes também passa o dia trabalhando fora de casa, quando volta, põe-se a lavar roupa, a limpar o chão e fica até tarde da noite costurando, quando o marido há muito está dormindo (2017a, p.89).

A vida social que emerge com o crescimento da população e da produção leva à ação conjunta e ao trabalho coletivo, os quais passam a se tornar uma necessidade, em que a divisão do trabalho vai modificando-se. O trabalho pesado e perigoso destinado àqueles cuja identidade sexual remete ao trabalhador forte e viril corresponderia ao trabalho remunerado, realizado fora de casa e executado pelos homens. Às mulheres, caberiam então o cuidado e a educação das crianças e todo o trabalho que envolve a gestão do ambiente doméstico, trabalho gratuito e realizado “por amor”.

A divisão do trabalho entre homens e mulheres, no que pese apresentar características e definições de acordo com cada tempo histórico, sofreu transformações importantes com o advento do capitalismo, mas não abandonou as raízes presentes na opressão da mulher pelo homem, na família patriarcal e monogâmica, ao contrário, na família moderna “o homem é o burguês e a mulher representa o proletário” (ENGELS, 2014, p.83).

A transformação dos símios em humanos, conforme assinalado por Engels (2012), tem no domínio da natureza a partir do trabalho seu elemento fundante, diante da necessidade de produção de seus meios de vida, da produção da própria vida material. Como instituição a serviço da reprodução sociometabólica do sistema, a família não apenas permite o surgimento de novas gerações de trabalhadores/as, mas, igualmente, garante a perpetuação de valores fundamentais à reprodução social do capital:

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano [...]. Quando o homem se separa definitivamente do macaco, esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, [...] orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade (ENGELS, 2012, p.24-25).

Alcançado este primeiro objetivo, o domínio da natureza a partir do trabalho, novas necessidades vão surgindo, exigindo também novas formas de comunicação que levaram ao desenvolvimento da consciência como produto social, o que envolve uma terceira importante relação com o objetivo de reprodução da vida biológica e social, a família, em que a procriação dos filhos aparece como primeira forma de divisão do trabalho. Mas não é apenas aí que se localiza a exploração da mão de obra feminina. De acordo com Marx, o desenvolvimento da maquinaria criou as condições necessárias à dispensa de exigir-se a utilização de trabalhadores/as sem força muscular, motivo pelo qual “o trabalho de mulheres e crianças foi a primeira palavra-de-ordem da aplicação capitalista da maquinaria!” (2014, p.36).

As análises de Kergoat (2009) ratificam aquelas centradas nas relações que se estabelecem em diferentes sociedades, ao afirmar que as configurações apresentadas pela divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo apresentam variações – embora suas bases se mantenham – e que “as condições em

que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais” (2009, p.67):

Portanto, não mais do que outras formas de divisão do trabalho, a divisão sexual do trabalho não é um dado rígido e imutável. Se seus princípios organizadores permanecem os mesmos, suas modalidades (concepção de trabalho reprodutivo, lugar das mulheres no trabalho mercantil etc.) variam fortemente no tempo e no espaço. Os dados da História e da Antropologia demonstraram-no amplamente: uma mesma tarefa, especificamente feminina numa sociedade ou ramo industrial, pode ser considerada tipicamente masculina em outros (MILKMAN, 1987). Assim, problematizar em termos de divisão sexual do trabalho não remete a um pensamento determinista; ao contrário, trata-se de pensar a dialética entre invariantes e variações, pois, se pressupõem trazer à tona os fenômenos da reprodução social, esse raciocínio implica estudar ao mesmo tempo seus deslocamentos e rupturas, bem como a emergência de novas configurações que tendem a questionar a própria existência dessa divisão (2009, p.68).

Partindo-se desse pressuposto, a divisão sexual do trabalho possui uma base material que estabelece relações sociais determinadas, a partir do trabalho. Sob as regras do sistema capitalista, a segmentação e a hierarquização entre o trabalho masculino e o trabalho feminino objetivam subalternizar aqueles historicamente atribuído às mulheres. Ao comprar a força de trabalho feminina, o capitalismo, além de aumentar os níveis de exploração e ampliar seu exército de reserva, levou ao aprofundamento da exploração sobre as mulheres, ainda que estas pudessem ganhar certa autonomia financeira ao terem acesso a um salário:

A entrada em massa das mulheres na força de trabalho durante o século XX, em extensão tão significativa que hoje elas já chegam a constituir a maioria nos países do capitalismo avançado, não resultou em sua emancipação. Em vez disso, apareceu a tendência em generalizar para toda a força de trabalho a imposição dos salários mais baixos a que as mulheres sempre tiveram que se submeter; exatamente como a “concessão” legislativa às mulheres, no caso da exigência de tratamento igual em relação à idade da aposentadoria, resultou na elevação de sua idade de aposentadoria para 65 anos, em vez da redução da idade masculina para 60 anos, como acontecia com as mulheres (MÉSZÁROS, 2009, p.272).

A ampliação das atividades ora desenvolvidas no contexto privado e a *internacionalização da reprodução social* acabaram por chamar a atenção para as novas formas de apropriação do trabalho desenvolvido pelas mulheres por parte do capital (FALQUET, 2016, p.37). O fenômeno da globalização corroborou para o aumento do número de mulheres no processo produtivo, assim como para o

desenvolvimento da informalidade e da precariedade do trabalho registrado nos anos de 1990, quando entram em cena as políticas de Reforma do Estado Brasileiro, e o Estado, como regulador das políticas sociais, transfere para o setor privado suas responsabilidades.

Destaca Hirata (2005, p.114) que a feminização do mercado de trabalho atingiu todas as áreas e ocorreu em escala global, apresentando características específicas, com a ampliação da participação das mulheres em trabalhos mais precários e vulneráveis nos países do Sul, a exemplo do que ocorreu nos países da América Latina.

No Brasil, entre as décadas de 1950 e 2010, registrou-se entre a População Economicamente Ativa (PEA) uma redução entre os homens de 80,8% para 67,1%, enquanto que entre as mulheres esse índice saltou de 13,6% para 49,9% (ANDRADE, 2016). Esses percentuais sofrem alterações quando se suprimem os números relativos às trabalhadoras domésticas, visto que são mulheres que respondem em sua maioria por esse tipo de ocupação e ainda representam perto de um terço de trabalhadores assalariados.

Em 2018, elas eram 59% da força de trabalho potencial e, entre as principais dificuldades em sair em busca de um emprego, registraram que, além dos problemas de saúde e da ocorrência de gravidez, cerca de 20% “afirmaram não ter tomado providência para conseguir uma ocupação por ter que cuidar de afazeres domésticos, de filho ou de outro parente. O mesmo motivo representou apenas 2,2% das respostas dos homens” (IBGE, 2019, p.36).

As demandas familiares e domésticas muitas vezes as impedem de sair em busca de uma vaga no mercado de trabalho ou, quando conseguem, se submetem ao trabalho flexível, desvalorizado, e com relações de trabalho mais precárias, sendo a maioria nos serviços domésticos, de alojamento e alimentação, bem como na administração pública, atividades de educação, saúde e serviços sociais. A taxa de desocupação entre elas era de 52,6%, para 47,4% entre os homens no Brasil, e as maiores vulnerabilidades também em relação ao mercado de trabalho são notadas na região Norte do país (ficando atrás apenas da Região Nordeste), atingindo sobretudo “mulheres, pessoas pretas ou pardas, jovens e a população com menor nível de instrução” (IBGE, 2019, p.24).

Há uma distribuição desigual na oferta de emprego e nos tipos de atividade entre homens e mulheres, além das diferentes formas de contratação, regimes de

trabalho, carreira, salário pago etc. As complexas relações que envolvem o trabalho desenvolvido pelas mulheres muitas vezes levam a escolhas profissionais que (supostamente) lhes permitam “conciliar” as tarefas domésticas e as profissionais, com empregos mais “flexíveis” e ocupações por tempo parcial, com jornadas menores ou insuficientes. Ainda assim, no ano de 2018, mais de 40% dos lares brasileiros eram sustentados por mulheres.

Embora as mulheres possuam maior nível de formação, o desenvolvimento na carreira e a chegada ao topo não ocorrem nas mesmas condições. Mesmo passando a realizar o trabalho remunerado fora do ambiente doméstico, elas seguem sendo demandadas a administrar (presencialmente ou não) questões relacionadas à vida familiar, como saúde, educação, cuidado e alimentação de seus dependentes, ou mesmo do marido, restando-lhes pouco ou nenhum tempo para dedicar-se à qualificação profissional.

Na categoria docente, a composição majoritariamente feminina na educação infantil contrasta com uma menor presença de mulheres no exercício da docência no ensino superior, sobretudo nos Institutos Federais – IF e nos Centros de Ensino Federal Tecnológico – CEFET. À medida que avança a etapa de ensino, diminui a proporção de mulheres nessa função.

De acordo com os dados do INEP (2019), em 2018, em Universidades, Centros Universitários e Faculdades, o percentual de mulheres seguia a média de 54%, já nos IF e nos CEFET elas correspondiam a 38%. Cabe destacar que há também importantes diferenças regionais, bem como variações entre as dependências administrativas. No serviço público, ainda que a forma de ingresso favoreça o acesso de forma mais democrática, as diferenças são percebidas, e uma mesma categoria profissional pode apresentar distorções.

As assimetrias do trabalho profissional, na divisão sexual do emprego, do conhecimento e do poder, repousam nos fundamentos presentes na divisão sexual do trabalho, conforme assinala Kergoat, sendo que as ocupações consideradas masculinas encontram-se na esfera da produção e possuem alto valor social, e aquelas consideradas femininas localizam-se prioritariamente na esfera reprodutiva, sustentando-se em “dois princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um de mulher)” (2009, p.67). Mesmo possuindo maior escolaridade,

atualmente elas ainda recebem os menores salários e encontram-se nos postos de trabalho mais precários e instáveis.

O fato é que o sistema do capital se sustenta em “estruturas discriminatórias e alienantes” adaptando-as “a seus próprios objetivos e a suas exigências de reprodução” (MÉSZÁROS, 2009, p.30), reforçando e reproduzindo a discriminação presente na divisão do trabalho em todos os seus domínios. Cisne ressalta ser

necessário perceber que a feminização do trabalho, explícita numa análise crítica da divisão sexual do trabalho, implica em determinações relevantes para a produção e para a reprodução do capital, que, para tanto, desenvolve uma superexploração sobre o trabalho e sobre as atividades desenvolvidas pelas mulheres, tanto na esfera pública quanto privada. Na esfera privada, pela utilização/responsabilização da mulher pela garantia da reprodução social, o que possibilita a produção social ser realizada com um custo menor; na esfera pública pela desvalorização, subordinação, exploração intensificada (por exemplo, baixos salários) e desprestígios presentes no mundo produtivo (2015, p.120).

A desconstrução do trabalho por meio da retirada de direito possui alcance mundial, em que a flexibilidade atinge não apenas a flexibilização de horários, mas de lugares, contratos, empregos, salários, corpos e mentes, e o tempo de trabalho e de *não trabalho* passa a sofrer variações de forma mais intensa, pois, “Ao transformar o horário do labor, modifica a hora do descanso, do lazer, da cultura, do trabalho voluntário, da inserção política, da utopia, da vida humana em geral” (DAL ROSSO, 2017, p.268-269).

Ainda de acordo com Dal Rosso, o trabalho constitui-se como “atividade inseparável do corpo e da identidade de quem o executa” (2017, p.225), e sua distribuição apresenta variações de acordo com o sexo social. Bellusci (1996, p.11) destaca que os estudos sobre saúde e segurança no trabalho devem levar em consideração as diferenças na divisão do trabalho, bem como as condições específicas em que este ocorre, partindo-se do pressuposto de que as relações sociais que envolvem questões de raça e gênero carregam profundas diferenças quanto à organização do trabalho e suas relações. Cisne (2015) destaca que

É necessário perceber que a feminização do trabalho, explícita numa análise crítica da divisão sexual do trabalho, implica em determinações relevantes para a produção e para a reprodução do capital, que, para tanto, desenvolve uma superexploração sobre o trabalho e sobre as atividades desenvolvidas pelas mulheres, tanto na esfera pública quanto privada. Na esfera privada, pela utilização/responsabilização

da mulher pela garantia da reprodução social, o que possibilita a produção social ser realizada com um custo menor; na esfera pública pela desvalorização, subordinação, exploração intensificada (por exemplo, baixos salários) e desprestígio presentes no mundo produtivo (CISNE, 2015, p.120).

Embora sejam as que possuem maior escolaridade, atualmente elas ainda recebem os menores salários e encontram-se nos postos de trabalho mais precários. Insegurança no mercado de trabalho e ocupações com os salários mais baixos levaram as mulheres a “representar 70 por cento dos pobres do mundo” (MÉSZÁROS, 2009, p.305).

As contradições geradas pelo capitalismo levam àqueles/as que (sobre)vivem da venda de sua força de trabalho a terem corroído até mesmo seu tempo de vida. Ao mesmo tempo em que há um acúmulo de riqueza pelo capitalista, o trabalhador segue pauperizado em suas diferentes dimensões da existência humana (econômica, moral, física, intelectual, espiritual...).

A divisão sexual do trabalho implica na repartição desigual de horas de trabalho, seja ele o trabalho assalariado, seja aquele historicamente invisibilizado, o trabalho doméstico não-remunerado. Tal divisão acaba por impor às mulheres menor controle sobre o uso do tempo e constitui-se como elemento fundamental

no processo de acumulação de capital, e este se vale de diferenças naturais e sociais para impulsionar a acumulação. Além de beneficiar-se delas, ao usá-las, o capital as reproduz e reforça mecanismos de divisão e de discriminação (DAL ROSSO, 2017, p.230).

A divisão das horas laborais atinge de forma diferente homens e mulheres, e as análises sobre processo de trabalho não podem ser feitas sem considerar o trabalho reprodutivo, o qual muitas vezes não é considerado trabalho em sua definição geral. O surgimento do capitalismo instaura uma lógica que se sustenta na atividade imposta, controlada por outrem e para o benefício deste. Tal divisão determina as formas de divisão social do trabalho, torna a propriedade intelectual (conhecimento) propriedade do capital, passando a força de trabalho a ser vendida ao capitalista em troca de um salário – ou não – variável não apenas de acordo com a atividade desenvolvida, mas com o sexo social de quem executa o trabalho.

3.3. Aspirações subjetivas, condições objetivas e saúde docente

As novas configurações na divisão sexual do trabalho resultam em mudanças não apenas no campo da produção, mas também da reprodução, ao imputar novos papéis à família, mais especificamente à mulher, a qual é cobrada a operar a “conciliação” entre a demanda familiar e a atividade profissional. Ilustrando as análises sobre o trabalho desenvolvido pelas mulheres na França e no Japão, Hirata e Kergoat (2007) destacam estar havendo a emergência de um novo modelo, o da “delegação”, na qual a experiência da “conciliação” apresenta grandes disparidades. Outrossim,

A socialização familiar, a educação escolar, a formação na empresa, esse conjunto de modalidades diferenciadas de socialização se combinam para a reprodução sempre renovada das relações sociais. As razões dessa permanência da atribuição do trabalho doméstico às mulheres, mesmo no contexto da reconfiguração das relações sociais de sexo que se assiste hoje, continua sendo um dos problemas mais importantes na análise das relações sociais de sexo/gênero. [...] Mesmo que exista delegação, um de seus limites está na própria estrutura do trabalho doméstico e familiar: a gestão do conjunto do trabalho delegado é sempre competência daquelas que delegam (HIRATA e KERGOAT, 2007, p.607).

Destacam as autoras que as experiências de “delegação” e “conciliação” são vivenciadas distintamente entre os países que vivenciaram o processo de feminização do mercado de trabalho. Enquanto na França o “modelo de conciliação” entre vida familiar e profissional vem dando lugar ao “modelo de delegação”, no Japão a possibilidade de “conciliar” carreira e maternidade é praticamente nula, e a “interrupção da atividade no primeiro filho é a regra, o que contrasta com a situação francesa” (HIRATA e KERGOAT, 2007, p.606-607).

Os antagonismos presentes entre as demandas familiares e profissionais que são analisadas pelas autoras a partir da realidade das trabalhadoras francesas consideram as contradições e os limites que carrega o conceito de “conciliação”, o qual acaba por incumbir exclusivamente as mulheres da tarefa de conciliar a vida familiar com a profissional. Novas elaborações têm surgido com o intuito de revelar a natureza conflituosa presente nas relações que permeiam o trabalho desenvolvido pelas mulheres, propondo a substituição do termo “conciliação” por “conflito”, “contradição” ou “tensão”. Ainda que haja diferença entre os dois modelos, ambos seguem subordinados à gestão das mulheres e acabam por intensificar ainda mais o trabalho por elas desenvolvido.

Além disso, as atividades historicamente a elas atribuídas passaram a exigir um dispêndio físico e mental cada vez maior, mesmo quando a maior parte do tempo da mulher se destina ao trabalho remunerado, aprofundando sobre elas a superexploração sofrida. A corrosão do tempo, longe de cessar, se intensifica com a repartição desigual do trabalho: trabalhos desiguais, salários desiguais, desigualdade nas responsabilidades com os lar e filhos/as.

As complexas relações que envolvem o trabalho desenvolvido pelas mulheres muitas vezes levam a escolhas profissionais que (supostamente) lhes permitam “conciliar” as tarefas domésticas e profissionais, com empregos mais “flexíveis” e ocupações por tempo parcial, com jornadas menores ou insuficientes.

É coerente supor que jornadas mais longas de trabalho gerem maior desgaste dos/as trabalhadores/as. Contudo, cabe assinalar que “nas jornadas insuficientes o trabalho é muito intensificado” (DAL ROSSO, 2017, p.237). Feminização do mercado, flexibilização do trabalho e jornadas insuficientes são fenômenos que compõem as novas configurações no complexo de reestruturação produtiva que se abriu a partir dos anos de 1970, o qual passa a constituir um novo precário mundo do trabalho.

Alves o denomina de *sociometabolismo da barbárie*, caracterizado

pelo metabolismo social de “dessocialização” por meio do desemprego em massa e exclusão social, processo de precarização e institucionalização de uma nova precariedade do trabalho, que sedimenta a cultura do medo (2011, p.22).

As novas configurações do trabalho, tais quais se apresentam hoje, sustentam-se na proposta de flexibilidade, a qual encontra terreno fértil no modelo neoliberal, em que o princípio da liberdade econômica se expande para a esfera política, incluindo-se aí o Estado e os sindicatos, a fim de que estes não comprometam a liberdade do capital. Nas palavras de Dal Rosso (2017),

Entre os fatores econômicos que constroem a liberdade do capital, a teoria neoliberal inclui o Estado e os sindicatos. O Estado por seu papel condutor da economia, cuja interferência poderia impedir o funcionamento perfeito do mercado. Pela mesma razão, sobra ao sindicato idêntico destino. Nas posições mais extremas, o sindicato é um elemento externo à liberdade plena de negócios e, assim como o Estado, seu papel também deve ser diminuído ou inteiramente extirpado (DAL ROSSO, 2017, p.101)

Com o Estado a serviço da burguesia, as entidades de classe, fragilizadas frente ao desafio de confrontar o cenário de aprofundamento da precarização e

intensificação do trabalho, se deparam também com novos modelos de organização do trabalho e com o surgimento (e/ou a disseminação) de novos tipos de patologias relacionadas à atividade laboral.

As análises setoriais, conforme registrado por Dal Rosso, são necessárias para compreender os efeitos diversos com que a elevação da carga de trabalho na (re)organização deste atinge trabalhadores e trabalhadoras, gerando também problemas de saúde variados, e os prejuízos causados não estão presentes apenas no alongamento da jornada de trabalho, mas na maior exigência por resultados, na elevação de objetivos, no maior dispêndio de energia física, mental e social, ou seja, mais trabalho (DAL ROSSO, 2008, p.136).

Categorias profissionais compostas majoritariamente por mulheres, como saúde e educação, por exemplo, são marcadas sobretudo por regimes de trabalho com contratos de tempo parcial ou por hora de trabalho, o que lhes confere salários desiguais, ocupação passageira e de menor “valor”. Afora isso,

a educação revela, nas personificações de monitores, tutores, aprendizes, estagiários, treinandos e outras figuras recentemente inventadas e criadas para dar conta da crescente demanda por educadores, um indicador expressivo de quanto a flexibilização está tomando espaço em contratos, horários e cargas laborais num setor aparentemente tradicional de atividade (DAL ROSSO, 2017, p.246-247).

Seja no setor público, seja no privado, no ensino presencial ou no a distância, na educação infantil ou na pós-graduação, a substituição (provisória ou mesmo definitiva) de docentes por essas novas “personificações” vem se ampliando na era da acumulação flexível. Não somente as ações políticas têm garantido flexibilizações desta envergadura, mas, sobretudo, o amparo jurídico endossa as práticas que aprofundam a precarização nas relações de trabalho, ao mesmo tempo em que fragilizam as possibilidades de reconhecimento do coletivo e dificultam a organização de trabalhadores e trabalhadoras.

Cattanéo e Hirata destacam que a flexibilidade do emprego possui “uma conotação ideológica que mascara [...] práticas de gestão da mão de obra em que a flexibilidade e a precariedade andam frequentemente lado a lado no mercado de trabalho” (2009, p.107), assim como apresenta formas particulares/atípicas de emprego, reduz o custo do trabalho, aumenta a competitividade e se apoia na divisão sexual do trabalho.

É o que se pode notar desde o advento da Revolução Industrial, em que a força de trabalho feminina ao processo produtivo na indústria não apenas ampliou as possibilidades de exploração de mão de obra, mas também contribuiu tanto para a redução do valor do trabalho masculino, quanto para o aprofundamento da uma extra exploração e da imposição de uma extra limitação à mulher. O capital

tem sabido também se apropriar intensificadamente da *polivalência* e *multiatividade* do trabalho feminino, da experiência que as mulheres trabalhadoras trazem das suas atividades realizadas nas esferas do *trabalho reprodutivo, do trabalho doméstico*. [...]

O que, portanto, era um momento efetivo – ainda que limitado – de emancipação *parcial* das mulheres frente à exploração do capital e à opressão masculina, o capital converte-me uma fonte que intensifica a desigualdade (ANTUNES, 2009, p.109-110 – grifos do autor)

A nova fase de crise do sistema capitalista vem aprofundando o quadro de corrosão do trabalho e da vida em nível global. Como estratégia de “envolvimento” de trabalhadores e trabalhadoras para a garantia da superexploração do trabalho, o capital cria e aperfeiçoa seus “novos e velhos *mecanismos de intensificação da mais valia*, absoluta e relativa, que frequentemente *camuflam mecanismos de autoexploração do trabalho*” (ANTUNES, 2013, p.22-23 – grifos do autor), alterando, assim, tanto as condições de trabalho, quanto sua organização e gestão.

A vigência do novo capitalismo flexível, com o surgimento de novas modalidades de contratação salarial, desregulação da jornada de trabalho e instauração de novos modos de remuneração flexível, presume a precarização da força de trabalho. [...]

O adoecimento laboral é expressão, no plano da singularidade humana, do processo de desefetivação do ser genérico do homem, que, nas condições da crise estrutural do capital, assume dimensão ampla e intensificada com a superexploração da força de trabalho (ALVES, 2013, p.14-15).

Conforme assinalado anteriormente, no modo de produção capitalista, trabalhadores e trabalhadoras não vivenciam a exploração do trabalho (assalariado ou não) do mesmo modo, resultando, portanto, em construções diferenciais no que se refere à saúde entre homens e mulheres.

Muitas vezes marcados pela invisibilidade, os diversos elementos presentes no labor feminino, como as questões relativas à vida produtiva e reprodutiva, o percurso profissional, encargos maternos, restrição do tempo, carga de tarefas domésticas assumida e que levam a um maior desgaste físico e mental, são ignoradas nas

análises sobre trabalho, mas, sobretudo nas práticas institucionais, neste último caso, apenas quando se trata de conceder algum benefício à mulher.

O fato é que, a despeito de sua proposital invisibilidade no contexto do labor, tais elementos são silenciosamente supervalorizados quando se pretende limitar a participação das mulheres no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que as tornam as principais vítimas de doenças ocupacionais.

A explosão em âmbito mundial de lesões por esforço repetitivo (LER) ou dos distúrbios musculoesqueléticos (DME), que atingem principalmente as mulheres, é associada por muitos especialistas à divisão sexual do trabalho (Pearson, 1998). Esses distúrbios orgânicos são um sintoma da hiper-socialização de homens e mulheres no trabalho, que se reflete também em diversas formas de sofrimento psíquico (THÉBAUD-MONY, 2009, p.221).

Em novembro de 2017, o Banco Mundial publicou o documento *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, no qual são apontadas estratégias para “reduzir o déficit fiscal”. Trata-se de um relatório encomendado pelo governo federal ao Banco Mundial, que inicia suas análises afirmando que “o gasto se tornou cada vez mais engessado pela rigidez constitucional em categorias como folha de pagamento e previdência social”.

O documento é taxativo ao considerar as aposentadorias dos servidores públicos como privilégio, extremamente generosa e com critérios que não se restringem apenas à idade, ilustrando as diferenças de benefícios entre gerações, com o caso dos professores da educação básica, categoria composta majoritariamente por mulheres e altamente precarizada.

Embora as regras constantes na Emenda Constitucional Nº 103, de 12 de novembro de 2019 (PEC 6/2019 – “Reforma da Previdência”), a qual *Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias*, sejam diferenciadas para professores/as da educação básica, o aumento na idade mínima para aposentadoria e a possibilidade de aprovação de Lei complementar com novas alterações nas aposentadorias dos servidores dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, certamente, levará a maiores prejuízos à saúde docente.

Mesmo mantendo-se o direito à aposentadoria especial com a redução em cinco anos em relação ao tempo de contribuição na EC 103/2019, docentes da educação básica vinculados/as ao Regime Geral da Previdência terão que trabalhar mais tempo, em especial os/as docentes que ingressarem mais cedo na carreira. Ao

e elevar a idade mínima para aposentaria, ao passar a estabelecer idade mínima exigida para a concessão do benefício no setor privado e aumentá-la no setor público, impõe-se aos docentes a idade mínima de 57 (cinquenta e sete) anos de idade, se mulher, e 60 (sessenta) anos de idade, se homem. Uma professora de educação infantil que ingressou na carreira aos 18 anos, por exemplo, terá que contribuir por, no mínimo, 39 anos para a previdência.

Art. 15. Ao segurado filiado ao Regime Geral de Previdência Social até a data de entrada em vigor desta Emenda Constitucional, fica assegurado o direito à aposentadoria quando forem preenchidos, cumulativamente, os seguintes requisitos:

I – 30 (trinta) anos de contribuição, se mulher, e 35 (trinta e cinco) anos de contribuição, se homem; e

II – somatório da idade e do tempo de contribuição, incluídas as frações, equivalente a 86 (oitenta e seis) pontos, se mulher, e 96 (noventa e seis) pontos, se homem, observado o disposto nos §§ 1º e 2º.

§ 1º A partir de 1º de janeiro de 2020, a pontuação a que se refere o inciso II do caput será acrescida a cada ano de 1 (um) ponto, até atingir o limite de 100 (cem) pontos, se mulher, e de 105 (cento e cinco) pontos, se homem.

§ 2º A idade e o tempo de contribuição serão apurados em dias para o cálculo do somatório de pontos a que se referem o inciso II do caput e o § 1º.

§ 3º Para o professor que comprovar exclusivamente 25 (vinte e cinco) anos de contribuição, se mulher, e 30 (trinta) anos de contribuição, se homem, em efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio, o somatório da idade e do tempo de contribuição, incluídas as frações, será equivalente a 81 (oitenta e um) pontos, se mulher, e 91 (noventa e um) pontos, se homem, aos quais serão acrescidos, a partir de 1º de janeiro de 2020, 1 (um) ponto a cada ano para o homem e para a mulher, até atingir o limite de 92 (noventa e dois) pontos, se mulher, e 100 (cem) pontos, se homem (BRASIL, 2019).

Um dos problemas que repousam sobre leis e regulamentações relacionadas aos acidentes de trabalho está no não reconhecimento das desigualdades resultantes da divisão sexual do trabalho. As consequências do trabalho flexível e precário sobre a saúde das mulheres também se inserem no contexto da disseminação do assédio (tanto sexual quanto moral) como mecanismo de subordinação e controle.

Segundo Barreto, “a causalidade do assédio laboral está centrada nos modos de organizar e administrar o trabalho” (2015, p.), baseados em aumento da carga de trabalho, forte controle e monitoramento das atividades, na cultura do medo, da intolerância e do sofrimento alheio, obrigando trabalhadores e trabalhadoras à

submeterem-se “à ambiguidade de papéis e exigências indevidas; descarte dos adoecidos e acidentados do trabalho” (2015, p.556-557).

Para Freitas, Heloani e Barreto (2008), o assédio moral é utilizado no Brasil sistematicamente como um instrumento para “descartar” os que apresentam baixo desempenho ou que cujos comportamentos se mostrem destoantes do que se entende como conveniente à organização. [...] O medo do desemprego é uma força arditamente utilizada pelos superiores hierárquicos como um instrumento de mais produtividade. Diante da ameaça declarada ou subentendida da demissão, os trabalhadores, quando adquirem doenças decorrentes de suas tarefas de labor, prosseguem com afinco com suas rotinas intensas de trabalho. [...] O medo associa-se ao sentimento de culpa e os fazem trabalhar até o esgotamento (FIGUEREDO, 2012, p.56).

O fenômeno do assédio moral é coletivo. Seja qual for o sexo social dos/as trabalhadores/as, é no contexto de desmantelamento do trabalho e de suas relações que ele acontece, com mecanismos de coação, forte gerenciamento e controle.

Também suas consequências são percebidas de maneira diferente, e muitas vezes a reação da vítima é atribuída às “fragilidades relacionadas ao gênero”. Foi o que revelou a Tese desenvolvida por Barreto (2000), intitulada *Uma jornada de humilhações*, a qual realizou, no processo de investigação, entrevistas com 870 pessoas, entre trabalhadoras e trabalhadores em empresas localizadas no Estado de São Paulo, vítimas de assédio moral, listando alguns dos principais danos à saúde, conforme consta na Tabela a seguir:

Tabela 4 – Consequências do Assédio Moral à Saúde

Sintomas	Mulheres	Homens
Crises de choro	100	-
Dores generalizadas	80	80
Palpitações, tremores	80	40
Sentimento de inutilidade	72	40
Insônia ou sonolência excessiva	69,6	63,6
Depressão	60	70
Diminuição da libido	60	15
Sede de vingança	50	100
Aumento da pressão arterial	40	51,6
Dor de cabeça	40	33,2
Distúrbios digestivos	40	15
Tonturas	22,3	3,2
Ideia de suicídio	16,2	100
Falta de apetite	13,6	2,1
Falta de ar	10	30
Passa a beber	5	63
Tentativa de suicídio	-	18,3

Fonte: Barreto (2000)

No ano de 2018, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará/SINTEPP realizou o I Encontro de Mulheres do SINTEPP, antecedido de um levantamento sobre o “Perfil das Mulheres Trabalhadoras em Educação” junto a 513 mulheres que atuam na educação básica no Estado. Os dados revelaram que 58,1% das entrevistadas já haviam sofrido algum tipo de violência no ambiente escolar, sendo o diretor um dos principais agressores (31,7%), seguido do aluno (23,3%) e do pai/mãe do aluno (12,7%). Quanto aos tipos de violência, das 309 trabalhadoras que responderam ao questionário, 68,3% manifestaram já ter sofrido violência verbal, 39,5% violência psicológica e 33,7% violência moral. Violência institucional (7,8%), violência física (6,8%), violência de gênero (5,2%) e violência sexual (0,6%) também estão entre aquelas sofridas pelas trabalhadoras em educação pública no Estado do Pará.

A combinação entre opressão e exploração revela a perversidade das ações do sistema sobre as mulheres, fazendo das trabalhadoras as maiores vítimas da intensificação da violência institucional, que reverbera por todas as dimensões da vida. Sejam quais forem o tipo e o local onde ocorre a violência contra as mulheres, historicamente fomos levadas a acreditar que “a culpa sempre é da vítima”. O medo, a vergonha e o julgamento nos silenciam.

Dentre as trabalhadoras em educação, em resposta ao questionário do SINTEPP, ao serem indagadas sobre já terem sido vítimas de violência doméstica, 36,9% responderam que sim, totalizando 190 mulheres. A violência verbal (71,1%) foi o tipo mais recorrente, seguido da violência física (42,6%) e da psicológica (40,5%), moral (31,1%), sexual (10%), patrimonial (8,9%) e de gênero (3,7%), praticadas sobretudo pelo marido ou companheiro (66,4%), pai ou padrasto (11,1%), irmãos ou irmãs (7,4%) ou mesmo por filho ou filha (2,8%) (SINTEPP, 2018).

Demandadas dentro e fora do ambiente de trabalho, as mulheres trabalhadoras não deixaram de assumir a gestão doméstica. Em todo o país, são elas as que possuem maior número de horas dedicadas ao trabalho, diante do acúmulo de tarefas assumidas em casa, na manutenção do lar e no cuidado com filhos e pessoas idosas (BRASIL, 2011).

No Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Ao desagregar por região, verifica-se que a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as

mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais (IBGE, 2018).

Quando trabalham fora e sua remuneração lhes permite, contratam uma trabalhadora doméstica, a quem é delegada a execução das tarefas domésticas, assim como a atenção e os cuidados de crianças (alimentação, higiene, educação), ou recorrem às mulheres da família, vizinhas ou mesmo aos filhos maiores. Ao retornarem ao lar, é comum iniciarem uma nova jornada de trabalho para resolver as possíveis pendências e organizar o dia subsequente. Se não podem arcar com os custos ou não têm com quem contar, assumem sozinhas a gestão e a execução do trabalho doméstico.

Do ponto de vista da estabilidade social do sistema do capital, o pior é estarmos diante de um círculo vicioso. Quanto maiores as “disfunções sociais”, maiores a carga e as exigências impostas às mulheres como eixos da família nuclear; quanto maiores esses pesos, menores as suas condições de lidar com eles, além de seu papel de ganha-pão, do “segundo turno” depois do trabalho e *afins...* Outro aspecto importante da extralimitação do capital relacionado às mulheres é a fragmentação e a redução da família nuclear a seu âmago mais interior (comprovadas pelos índices crescentes de divórcio), que, na qualidade de “microcosmo” e unidade consumidora básica da sociedade, tende a contribuir para a maior instabilidade da própria família, sob enormes pressões em um momento de crise estrutural cada vez mais profunda, e por sua vez tem sérias repercussões negativas para todo o sistema (MÉSZÁROS, 2009, p.305 – grifos nossos).

Assalariadas ou não, as trabalhadoras que podem contar com serviços de creche ou mesmo pré-escola delegam a estas instituições, ao menos por parte do dia, a responsabilidade com a educação e o cuidado de suas crianças pequenas. Ocorre que, no Brasil, a oferta de vagas em creches públicas ainda está muito aquém da universalização, e nem mesmo as crianças de 4 e 5 anos têm tido o direito à pré-escola garantido, quando muito, o serviço é garantido em tempo parcial e em espaços inadequados. Diante do descompasso entre oferta e demanda, a solução encontrada pelos/as gestores/as tem sido a de priorizar aquelas crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Frente à feminização do mercado de trabalho, ao abandono paternal, à expansão do trabalho precário e ao aumento da violência, não são poucas as crianças que se encontram nesta condição.

Outrossim, em sua maioria, as professoras que trabalham nas creches e pré-escolas, especialmente públicas, além de serem as principais mantenedoras de suas

famílias, são também trabalhadoras precarizadas, com vínculos empregatício frágeis, mulheres que trabalham dentro e fora de casa (e levam trabalho de fora para dentro de casa) e, sobretudo, são altamente desvalorizadas profissionalmente.

O fazer intenso marca o trabalho desenvolvido pelas mulheres em todos os espaços onde atua. Nas escolas e no fazer docente, a intensificação e a autointensificação vivenciadas pelas professoras são resultantes de dois processos: da ampliação das demandas profissionais (inclusive no campo da gestão) e da construção de autoimagens que exploram os sentimentos de zelo e cuidado, em que “a base necessária da intensificação do trabalho docente é o consentimento voluntário dos professores”, conforme descrito por Garcia e Anadon (2009, p. 75). Nas palavras das autoras, entende-se por intensificação do trabalho docente:

o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado. [...] nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola (GARCIA, ANADON, 2009, p.71).

Essas trabalhadoras recebem as mais variadas demandas que acompanham as crianças pequenas no ingresso às creches e às pré-escolas e também possuem as questões relativas aos seus próprios dependentes que estão em idade pré-escolar, sobre as quais são permanentemente cobradas a dar respostas, impondo-lhes limitações extras.

Há, ainda, uma outra jornada assumida pelas mulheres que exige dedicação e tempo, os estudos. Lamentavelmente, as condições objetivas em que se encontram as mulheres trabalhadoras não têm permitido que todas aquelas que anseiem a vida acadêmica (incluindo-se aí a formação profissional, o desenvolvimento de pós-graduações etc.) consigam galgá-la. A extralimitação compromete também o desenvolvimento profissional – e conseqüente na carreira –, sua participação na vida política, nos cargos de gestão e instâncias de poder.

4. INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA QUÊ E PARA QUEM?

O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em seu significado.

Norman Fairclough, 2016

A educação constitui-se em um campo que se encontra em permanente disputa (política, econômica, cultural) e possui especificidades quanto aos seus objetivos e tipos de instituição. Embora apresentem características comuns na atualidade, creches e pré-escolas surgem com finalidades específicas de acordo com o momento histórico vivido por cada país, assim como trajetórias distintas.

No Brasil, o surgimento das primeiras iniciativas voltadas às crianças quanto ao atendimento em instituições públicas e privadas apresentou características próprias, em certa medida diferindo dos países europeus, embora sua oferta visasse atender aos interesses de acordo com o contexto social em que se encontrava sua demanda.

Para identificar os elementos que concorrem para a construção da identidade das professoras que desenvolvem atividades de educação e no cuidado de *bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas*¹⁸ em espaços públicos, nesta seção faz-se inicialmente uma breve incursão na história das instituições voltadas ao atendimento à infância no país, desde o surgimento das primeiras iniciativas.

Nos tópicos seguintes, a análise da legislação educacional pós-Lei 9.394/96, em que a profissionalização da docência nessa etapa da educação básica encontra seu ponto de interseção, revela que novos atores passam a atuar na definição das políticas educacionais os quais seguem disputando projetos e desenvolvendo programas no bojo das reformas implementadas pelo Estado brasileiro, em consonância com as orientações dos Organismos Multilaterais (OM).

¹⁸ A utilização desses termos surgiu diante da necessidade de se fazer referência às especificidades presentes na educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, a qual compreende bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e nove meses de idade), posto que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera crianças todas as pessoas de até 12 anos de idade incompletos (BRASIL, 2009).

4.1. Trabalho e identidade docente

A natureza afetiva do trabalho docente imprime a este uma forma particular de relação sobre o humano, em que o trabalho se caracteriza pela ação interativa entre o/a trabalhador/a e o “objeto” de seu trabalho, em que o resultado desse trabalho possui um valor social que é utilizado pelo capitalista.

Embora não produza mais-valia (como ocorre com professores do setor privado¹⁹), o trabalho docente no setor público também possui grande efeito útil no processo de reprodução social. Como nos afirma Mézáros, “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (2008, p.17).

Localizado no setor de serviços, o trabalho docente assume grande importância juntamente com o trabalho imaterial (trabalho intelectual) antes considerado improdutivo, passando a ter maior valor na sociedade pós-fordista globalizada (HYPOLITO e GRISHCKE, 2013).

Consideramos que a utilização do termo *trabalho imaterial* não seria a mais adequada neste estudo, posto que há controvérsias quanto à sua utilização na perspectiva marxista. De acordo com Lessa (2009), a utilização do termo “imaterial” em uma perspectiva ontológica seria contraditória, pois, para Marx, se existe, é material, e destaca que o uso da expressão “trabalho imaterial” não necessariamente enseja se contrapor à concepção ontológica marxiana, posto que um dos elementos que pode justificar o seu uso entre os marxistas brasileiros pode estar no fato de as produções de Marx terem sido traduzidas por franceses sob importante influência das contribuições de Hegel, motivo pelo qual se faz necessário abrir um parêntese sobre esta questão, frisando que

quando Marx emprega a expressão ‘trabalho intelectual’ está ele se referindo à atividade de controle sobre a transformação da natureza (“o trabalho manual”) peculiar às sociedades de classe e, não, a uma pretensa dualidade cabeça/mão que cavaria um abismo ontológico entre as atividades espirituais e as atividades materiais (Marx, 1985). [...] O ser social, as atividades espirituais que lhe caracterizam, são, portanto, tão partícipes da matéria, tão material, quanto uma pedra ou uma planta. [...] o ser social não é menos material do que a natureza por essa razão. Esse é o conteúdo do materialismo de Marx: o

¹⁹ Ao discorrer sobre trabalho produtivo e produção de mais-valia, Marx, no capítulo XIV de *O Capital*, destaca que, além da produção de mercadoria, o trabalhador produtivo gera mais-valia ao “valorizar” o capital. O exemplo por ele citado que se dá fora da produção material é o de um professor, considerado “trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário” (MARX, 1988b, p.102).

inexistente é o imaterial, tudo o que existe é matéria, é alguma modalidade da matéria. Inclusive a consciência humana (LESSA, 2009).

As diferentes funções atribuídas às instituições de educação infantil, bem como à formação docente, devem ser consideradas nas análises sobre o trabalho e a constituição da identidade docente, posto que em cada momento histórico as “as concepções sobre criança, mulher, família, educação infantil, trabalho em geral, trabalho feminino, direitos sociais e obrigações do Estado vão sendo modificados” (OLIVEIRA, 1988, p.44).

Para filhos e filhas de operários/as, a escola nasce juntamente com a fábrica, no contexto de desenvolvimento da maquinaria, e é resultante da luta de classes. As instituições escolares voltadas para as crianças dos detentores dos meios de produção não possuem os mesmos objetivos que aquelas voltadas às crianças da classe trabalhadora. No caso desta última, o espaço escolar volta-se ao disciplinamento e à aceitação da exploração.

O controle do trabalho, remunerado ou não, posta-se como condição necessária ao processo de acumulação e reprodução social capitalista, na qual a educação no e para o trabalho ocorre tanto no âmbito da produção como os espaços de socialização, como a família e a escola.

Claro que, dependendo do grau de desenvolvimento econômico e da estrutura política do país, a escola será muito mais diferente. Na Galiza atrasada, onde domina o senhor das terras de hábitos escravocratas, a escola é de ponta a ponta dominada pelo clericalismo, e na França, incomparavelmente mais livre, civilizada e desenvolvida industrialmente, as aulas sobre as leis de Deus foram substituídas pelas aulas de moralidade burguesa. Entretanto, tanto na Galiza como na França, a escola pública está nas mãos da classe dominante, servindo como um instrumento de educação de massa das crianças no espírito desejado por ela (KRUPSKAYA, 2017c, p.33).

Na Alemanha, os *Jardins de Infância*, tradução de *Kindergarten*, surgiram inicialmente por iniciativa de Friedrich Wilhelm August Fröbel no ano de 1837, para atender as crianças no período em que os pais estavam trabalhando fora. O pedagogo alemão considerava as crianças como plantas, e o professor, o jardineiro. Sua concepção sobre infância e desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos foi difundida em todos os continentes.

Destaca-se que Fröbel viveu em um contexto histórico que o influenciou fortemente, em uma época de importantes transformações no mundo, como a

Revolução Industrial que se iniciou na Inglaterra e a Revolução Francesa (1789), porém baseando-se no pensamento liberal com sua teoria educacional, a qual “voltada para a classe burguesa [...] o papel da mulher na visão do autor” era o de “dedicar-se ao lar e à educação do filho, em espera do pai, o provedor do lar” (SANTOS e MOLINA, 2019, p.12).

Krupskaya (2017b) ressalta a importância dos jardins de infância. Porém, a partir da perspectiva de uma sociedade socialista, na qual se garantirão ao mesmo tempo as condições adequadas ao desenvolvimento multilateral e pleno dos/as filhos/as dos/as operários/as e os meios necessários à sua existência, ressaltando que a pré-escola é o período mais difícil da educação das crianças.

Embora a creche tenha uma origem semelhante à da pré-escola, a finalidade desta primeira em países como a França, por exemplo, era apenas garantir um lugar de guarda aos/às filhos/as dos operários onde poderiam ficar “a salvo dos perigos da rua”. Com a entrada massiva das mulheres na produção, especialmente nos países em guerra, a solução encontrada foi a massificação do atendimento nas creches públicas. Contudo, como ressaltam Campos *et al*, “da mesma forma em que ela foi encontrada [a solução], foi perdida, pois quando a Guerra acabou fecharam-se as creches” (1981, p.36).

Reportando-se aos desdobramentos da grande indústria sobre as mulheres trabalhadoras e as crianças nas fábricas, Marx afirma que “o trabalho forçado para o capitalista usurpou não apenas o lugar do folguedo infantil, mas também o *trabalho livre* no círculo doméstico, dentro de limites decentes, para a própria família” (1988b, p.21), e relata como o capital aprofundou a extração de mais-trabalho, aumentando a exploração em diversos âmbitos, como na ampliação do material humano, do grau e do campo de atuação.

Os escritos de Krupskaya (2017b) revelam a situação de penúria e violência vivida, na qual as mulheres, debilitadas por conta das condições de trabalho nas fábricas, dão à luz crianças fracas, e estas, por sua vez, quando resistem e conseguem crescer com alguma saúde, passam a trabalhar nas fábricas aos 5-8 anos de idade, desenvolvendo as mesmas atividades que os adultos e muitas vezes com a mesma jornada. Denunciando a força destrutiva do trabalho nas fábricas sobre o organismo das crianças, a autora descreve que este, o trabalho, além de prejudicar a saúde e comprometer as faculdades mentais diante de um trabalho desenvolvido sob

as mais precárias condições, “não fornece alimento para sua inteligência, não a desenvolve, a criança torna-se indolente, obtusa” (KRUPSKAYA, 2017b, p.24).

A absorção de famílias inteiras para o trabalho nas fábricas também fez surgir um maior número de assalariados/as, obrigando as famílias destes/as a buscarem novas formas de garantir as condições mínimas para a recomposição de sua força de trabalho, bem como encontrar substitutos/as para cuidarem de bebês e crianças menores que ainda não trabalham, arcando, com seus míseros salários, com as despesas com labor doméstico, cuidado e educação.

Quando a luta de classes impôs à burguesia a necessidade de fazer concessões ao proletariado, as escolas para as crianças da classe trabalhadora passam a existir, assim como a regulação das primeiras leis fabris. Contudo, na Escócia de 1844 as condições de trabalho nas escolas e a situação da infância não se diferenciavam daquelas observadas nos inquéritos citados por Engels sobre a situação dos/as filhos/as de operários/as na Inglaterra, conforme registrado por Horner (1857) em seus relatórios elaborados com base nas informações dos inspetores de fábricas que se viam obrigados a aceitar o certificado de frequência escolar em virtude das leis trabalhistas vigentes na época, mesmo diante da situação totalmente insalubre de algumas escolas, onde também não era raro encontrar professores que mal sabiam assinar seu próprio nome. Até mesmo

Em muitas escolas onde o professor é competente, os esforços dele são de pouca valia em face do amontoado atordoante de crianças de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua receita, mísera no melhor dos casos, depende totalmente do número de pence, recebidos do maior número possível de crianças que seja possível empilhar num quarto. A isso acresce o parco mobiliário escolar, carência de livros e outros materiais didáticos, bem como o efeito deprimente, sobre as pobres crianças, de uma atmosfera fechada e fétida (HORNER *apud* MARX, 1988b, p.25).

Diante da impossibilidade de muitas operárias conseguirem manter e educar suas crianças, nas grandes cidades industriais era comum as mães transferirem a criação destas, enviando-as ao orfanato ou para a criação por alguma outra mulher que se dispunha a fazê-lo, o que não raramente resultava em infanticídio. Registrado por Nadezhda Krupskaya em 1899 em um texto escrito para o jornal *A Mulher Operária*, a pedagoga russa denuncia e problematiza a situação das mulheres e das crianças proletárias:

Os jornais têm relatado repetidamente que, em uma ou outra cidade industrial é descoberta uma “fábrica de anjos”. Uma mulher qualquer que se dedica a pegar crianças de colo para cuidar, cobrando uma determinada quantia que lhe é paga e, logo depois, com a ajuda da fome, do ópio e de outros meios semelhantes tenta, o mais rapidamente possível, enviar essas crianças para outro mundo, transformando-as em “anjos” é enviada para a prisão, mas, em algum outro lugar surge uma nova “fábrica de anjos” gerada pelas mesmas condições: a impossibilidade das trabalhadoras de fábricas manterem seus filhos (KRUPSKAYA, 2017b, p.26-27).

Além das condições de trabalho e saúde de operários/as, da jornada de trabalho e do trabalho feminino, passam a ganhar importância no movimento operário temas como o trabalho infantil e o direito à educação e ao ensino, contribuindo, assim, não apenas para a construção de pautas de reivindicação, mas também para a elaboração de diretrizes e propostas para um outro projeto de sociedade, e de educação.

É no contexto da Revolução Russa que também, na área da psicologia, surgem contribuições importantes que buscam estabelecer relações entre as condições de vida, a cultura e o desenvolvimento humano, entre outras questões, a partir de Lev Vygotsky, na União Soviética, pioneiro da Teoria Histórico-Cultural. Assim como as obras produzidas por diversos/as autores/as marxistas ou influenciados/as pelo marxismo, os textos de Vygotsky ganharam visibilidade apenas em um período recente na história, após a queda de regimes totalitários.

Na China e em Cuba, bem como na antiga União Soviética, que atravessaram processos revolucionários, as creches encontravam-se na pauta das reformas, visando “a libertação da mulher através de sua inserção na força de trabalho e da coletivização do cuidado à criança” (CAMPOS, 1981, p.36) e, enquanto na França a creche voltou-se às possibilidades de ampliação da mão de obra feminina nas indústrias e os *Kindergarten* buscavam atender à elite na Alemanha, no Brasil as creches visavam sobretudo atender às trabalhadoras domésticas, e,

Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p.81).

No contexto brasileiro, a fundação de creches para posterior implementação de pré-escolas por iniciativa de entidades assistenciais privadas tinha forte caráter médico-higienista com base nos princípios da Puericultura (especialidade médica na área da pediatria voltada ao desenvolvimento infantil), em que os modelos de comportamento exigidos às mulheres burguesas na função materna eram modelos a serem seguidos pelas mulheres trabalhadoras (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p.91). O atendimento precário sustentava-se nas “ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade” que “por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família” (OLIVEIRA, 2011, p.59).

Nos anos de 1930, esse atendimento passa a ser centralizado pelo governo brasileiro, mas sem que se abandonasse o caráter assistencialista e paternalista. A partir da convocação de “indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância”, o Estado ajudava “a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais” (KRAMER, 1995, p.61). Com o governo populista de Getúlio Vargas, somam-se às iniciativas voltadas à infância – marcadas até então pelo forte caráter médico-sanitário – ações resultantes de negociações com o movimento sindical e, por consequência, as condições necessárias à exploração da mão de obra feminina com a garantia de creches nas empresas e o direito à amamentação.

A partir da cidade de São Paulo, em decorrência do processo de industrialização, a expansão do atendimento às crianças em idade pré-escolar estava associada à necessidade de criar as condições para que as mulheres não precisassem se ausentar do trabalho para cuidar dos filhos, aumentando assim a produção, mas acabava também por gerar custos para as empresas.

em 1925, foi feita uma regulamentação das escolas maternas, que eram semi-internatos funcionando junto às indústrias. Em 1943, com a legislação trabalhista, a creche aparece como uma exigência em relação às empresas que tivessem mais de 30 empregados mulheres. Entretanto, essa primeira investida na área das creches se perdeu e elas ficaram relegadas àquelas instituições filantrópicas que procuravam atender às crianças abandonadas ou filhos de empregadas domésticas, numa escala muito pequena, entrando o Estado apenas com parte das verbas (CAMPOS, 1981, p.37).

A participação do Estado no atendimento à infância no período dos anos de 1930 até a década de 1980 vai acompanhar um cenário político no qual as ações do

governo voltavam-se centralmente ao “desenvolvimento nacional”, e a expansão da oferta de educação pré-escolar constitui-se não em um direito da criança, mas um favor concedido pela burguesia por meio de indivíduos de posses e entidades filantrópicas.

Citado no primeiro estatuto legal voltado à educação no país, a Lei nº 4024/1961²⁰, o ensino pré-primário não obrigatório (em escolas maternas e jardins de infância) estabelecia o atendimento às crianças até 6 anos, registrando em seu artigo 24 que “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”. Contudo, não fazia menção às creches.

Longe de atender às reais necessidades das mulheres trabalhadoras e, tampouco, das necessidades próprias da faixa etária das crianças, o atendimento a filhos/as de trabalhadores/as carregava (e lamentavelmente ainda carrega) uma intencionalidade educacional voltada aos interesses da burguesia. Retirando as crianças das ruas, reduzir-se-iam os riscos, e assim as instituições poderiam ensinar-lhes os valores adequados ao futuro que já lhes era “destinado”.

A ação combinada das políticas em nível global encontra sua materialização nos acordos internacionais e desdobramentos sobre cada país a partir dos interesses do capital. Podemos citar como os primeiros e mais importantes no cenário global aqueles firmados em reunião realizada na cidade britânica de Bretton Woods em junho do ano de 1944, da qual participaram representantes de mais de quatro dezenas de nações, sendo definidas, na ocasião, “as bases de gerenciamento econômico internacional do pós-guerra e fixadas as regras para as relações comerciais entre os países mais industrializados do mundo” (GASPAR, 2015, p.267), resultando também no surgimento de novas organizações internacionais, a exemplo do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização das Nações Unidas (ONU). No entanto, diante das assimetrias econômicas entre os países do bloco

²⁰ Elaborada após a queda do Estado Novo, mas promulgada apenas em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) organizou, até sua reformulação em 1971, o sistema de ensino no Brasil da seguinte forma: a) ensino pré-primário: composto de escolas maternas e jardins de infância; b) ensino primário: obrigatório a partir dos sete anos, dividido em quatro séries anuais; c) ensino médio: com ciclos ginasial e colegial, abrangendo cursos técnicos, secundários e cursos de formação de professores para atuarem no ensino pré-primário e primário.

hegemônico e da supremacia financeira estadunidense, as principais medidas previstas foram adiadas, e o mundo assistiu à expansão da economia capitalista sobretudo no setor bélico e no campo tecnológico.

Sustentados na tese de que era necessário compensar as “deficiências culturais” que carregavam as crianças oriundas das classes populares para solucionar os problemas de analfabetismo vivenciados no Brasil, a partir da década de 1970, período da Ditadura Empresarial-Militar²¹, a teoria da privação cultural passa a assumir destaque.

Surgindo no período do pós-guerra e ampliando sua atuação em contextos de crises financeiras no mundo, a exemplo da crise do petróleo que atingiu diversos países no início dos anos de 1970, a ação dos organismos internacionais no Brasil, especialmente aqueles voltados à cooperação econômica, bem como humanitária, social e cultural, encontra terreno fértil para sua política.

Embora refira-se às crises de superacumulação, para Harvey (2012), nesses momentos a estética sobrepõe-se à ética, fazendo ruir a confiança nos juízos morais e científicos e criando as bases para o discurso pós-moderno. Nas palavras do autor, no momento em que “a pobreza e a falta de moradia são servidas para o prazer estético’ a ética é de fato dominada pela estética, convidando, por conseguinte, a amarga colheita da política carismática e do extremismo ideológico” (HARVEY, 2012, p.301).

Pode-se dizer que a concepção de privação cultural passa a dar visibilidade à situação de opressão à qual estão submetidas as crianças brasileiras, ao mesmo tempo em que atribui a responsabilidade a elas próprias, encerrando “um perigo muito grande, que é o de atribuir às vítimas de uma determinada situação, às características que se julga tenham essas vítimas” (CAMPOS, 1981, p.36).

Estabelecer a relação entre discurso e estrutura social em uma perspectiva dialética é destacado por Fairclough (2016) como fundamental para compreender a

²¹ “Militares e civis, articulados com o poder econômico internacional, organizaram um golpe. Tiraram o presidente eleito João Goulart do poder e iniciando uma ditadura que duraria 25 anos. Durante a ditadura empresarial-militar, milhares de pessoas foram privadas de direitos, perseguidas, presas, torturadas e assassinadas. [...] Para os ditadores e para o ministro Lacerda, era hora de transformar as universidades brasileiras em grandes escolões tecnocráticos. Colocar fim aos espaços de debates, de busca pelo conhecimento, e de mobilizações sociais - algo que não agrada um regime totalitário. O caminho apresentado pelos ditadores seria traçado por meio de acordos do Ministério da Educação (MEC) com a Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional (USAID, em inglês). Esses pactos ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID” (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2019).

construção social do discurso, o qual, tomado como prática política, tanto poderá manter quanto transformar as relações de poder e entidades coletivas, tais como grupos, comunidades, blocos de poder e classes sociais.

A *Teoria do Capital Humano* surge então em consonância com o processo de desenvolvimento do sistema capitalista, justificando a necessidade de investimentos em instrução (habilidades e conhecimentos geradores da capacidade de trabalho/educação formal, treinamento, saúde etc.) para o aumento de renda das futuras gerações. Investir na educação é como investir em outros bens de produção.

Ao buscar conceituar a *Teoria do Capital Humano* (TCH), Frigotto (2016) sintetiza essa relação, afirmando que se trata de uma estratégia da burguesia mundial para esconder as raízes da desigualdade social tanto entre os indivíduos, quanto entre as nações, desigualdade que se sustenta na propriedade privada dos meios de produção pelos capitalistas, restando aos/às trabalhadores/as como alternativa a venda de sua única mercadoria, a força de trabalho.

A educação enquanto investimento em *capital humano* necessário ao desenvolvimento das capacidades de trabalho exigiria assim profissionais que se enquadrassem em um modelo em consonância com as “novas formas de sociabilidade do capital”, em que a disputa por essas subjetividades se reflete nas políticas implementadas pelo Estado brasileiro em conformidade com as determinações dos Organismos Internacionais, levando à formação de novos perfis docentes e novos direcionamentos para a formação e a seleção de futuros/as professores/as.

Alinhados à TCH, os Acordos entre o Ministério da Educação do Brasil e os Estados Unidos, através da *Agency for International Development* (Acordo MEC-USAID), aprofundaram esse cenário a partir da década de 1960, já agravado pela Ditadura Empresarial-Militar que se instaurou no Brasil, na qual a organização do ensino passa a uma lógica de maior subserviência ao capital internacional.

É possível citar como exemplo a Lei 5.692/1971, que instituiu uma verdadeira contrarreforma no sistema educacional brasileiro, não apenas aprofundando as desigualdades já existentes entre o ensino público e o ensino privado, como também impôs um perfil docente polivalente e organização do trabalho pedagógico baseado na divisão técnica, na proletarização, na burocratização e na hierarquização, na qual a indicação de diretores/supervisores/especialistas ajudava a viabilizar o controle do

trabalho docente em um momento de cerceamento das liberdades democráticas, ataques às entidades de classe e aos movimentos sociais.

O controle do trabalho docente por parte de diferentes agentes sociais em um contexto reorganização do sistema educacional combinou-se à presença de vínculos trabalhistas precários e à ausência de valorização profissional, gerando implicações objetivas e desdobramentos sobre a subjetividade docente.

Quanto às condições de expansão do atendimento em instituições voltadas às crianças de 0 a 6 anos no Brasil, Kramer (1995) registra as tendências de atendimento à infância no Brasil, destacando a atuação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), como campanhas de vacinação e distribuição de alimentos, controle de epidemia no período pós-guerra, seguidas de ações de incentivo às atividades voltadas ao bem-estar da criança e da família, alinhadas à proposta do governo.

No período da Ditadura Empresarial-Militar no Brasil, as ações do UNICEF, assim como da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ambas ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), se ampliaram. No caso do UNICEF, houve a atuação através de projetos articulados com o Departamento Nacional da Criança e financiamento de projetos comunitários em convênio com a Secretaria de Desenvolvimento Social do Município do Rio de Janeiro.

Diante do processo de disputa Inter burguesa e da necessidade de se criar bases sociais para sua política, o Estado apela para as relações clientelistas e para o desenvolvimento de políticas assistencialistas. Aumentam de forma vertiginosa as dívidas externa e interna e as desigualdades sociais se aprofundam. [...] A concepção de educação propagada, **sobretudo pela Unesco e Unicef**, combinada às altas taxas de analfabetismo, certamente contribuiu para a elaboração de políticas educacionais no país, dentro de uma perspectiva de atendimento a baixo custo entre os anos de 1970 e 1980 (ROSEMBERG, 2002b), buscando combinar o desenvolvimento de políticas educacionais como forma de dar respostas aos movimentos que reivindicavam o acesso à educação como direito, sem comprometer os interesses dos grupos dominantes (CUNHA MATOS, 2015, p.42 – grifos meus).

Registre-se que as conquistas alcançadas mesmo durante o regime militar, à exemplo da expansão da oferta pública à educação infantil no país na qual o direito à creche refletiria a concretização de uma das principais pautas do movimento de mulheres e do movimento popular, conforme destacado por Kuhlmann Júnior (2015), sustentavam-se na “pedagogia da compensação”, na qual via-se o/a filho/a dos/as

trabalhadores/as como crianças que fracassam por conta de carências socioculturais, e as políticas elaboradas para a educação de crianças em idade pré-escolar para este seguimento da população parecem uma tendência ainda presente nos dias atuais.

Durante a I Conferência Nacional de Educação realizada na cidade de São Paulo nos anos de 1980, Campos (1981), ao buscar delinear o quadro em que se encontrava o atendimento à educação infantil no Brasil, apresentou importantes considerações em relação às condições e às concepções presentes em sua oferta, destacando que, “em relação à pré-escola, o próprio nome já indica que se trata de uma faixa etária que é definida em relação a uma instituição preexistente, que é a escola” (1981, p.35-36), sob a retórica de que os jardins de infância seriam uma oportunidade única para se evitar o fracasso tanto na escola quanto na sociedade.

Nesse contexto, ganha visibilidade a denúncia das precárias condições de atendimento e crítica aos modelos assistencialistas presentes também na pré-escola, exigindo do Estado um projeto educacional voltado à infância. “Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda podemos ver em muitas delas – que elas funcionavam como depósito de crianças. – Ali não há educação! – era a conclusão que extraíamos” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p.181).

Quanto ao trabalho pedagógico, Oliveira (2011) ressalta que, nos primeiros anos da década de 1980, um dos principais questionamentos de professores e técnicos era em relação aos programas educacionais de cunho compensatório e às abordagens pedagógicas que reforçavam a tese de privação cultural a qual aprofundava a marginalização e a discriminação de crianças das classes populares na pré-escola.

Somente a partir de um longo processo de lutas populares é que as políticas voltadas à infância ganham maior visibilidade e levam ao reconhecimento, na Constituição Federal de 1988, da educação das crianças pequenas enquanto direito, tornando a educação básica gratuita e obrigatória a partir dos 4 anos de idade e imputando ao Estado a responsabilidade pela garantia da “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (CF 1988, Art.208, IV). Tal processo é resultante da mobilização de diversos setores em um contexto econômico no qual a luta pela democratização do país e com vistas à superação das desigualdades sociais estava na ordem do dia.

A luta de classes impôs ao Estado a necessidade de fazer concessões frente ao processo de mobilização dos movimentos sociais que construíram as bases

necessárias ao fortalecimento da organização dos/as trabalhadores/as (sindicatos, partidos, movimentos sociais), em que a educação e a cultura cumpriram papel fundamental. Nos cenários de conflito político, as organizações docentes desenvolveram ações fundamentais que embasaram as principais políticas em torno da questão educacional. Com a exponencial ampliação da oferta e de sua descentralização, a contratação de professores leigos e a precariedade das condições de trabalho estabeleceram as condições objetivas nas lutas travadas por essa categoria profissional. Esse contexto levou a “transformações qualitativas na prática de mobilização coletiva e de representação de interesses de professores”, bem como à “consolidação de um novo marco institucional para a política educacional” (GOUVEIA e FERRAZ, 2013, p.116).

O reconhecimento do direito à educação infantil constituiu-se em uma importante referência na luta pela redemocratização no Brasil em um contexto de intensa disputa de interesses e projetos, imputando ao Estado a responsabilidade pela oferta e inserindo-a, quase dez anos depois, no corpo da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/1996). Esse processo aprofunda o debate sobre a profissionalização da docência na pré-escola e também na creche, não estando garantida, contudo, a concretização das poucas conquistas na área, sobretudo pela falta de insumos necessários à implementação dessas políticas.

Conforme registra Fairclough (2016), o discurso não é algo rígido e possui dimensões variadas em suas formas e seus sentidos. Trata-se de um “investimento ideológico” a serviço da manutenção ou da alteração nas relações de poder, no qual a prática discursiva contribui tanto para a reprodução quanto para a transformação das relações de dominação.

Frente ao conflito entre as demandas apresentadas e à falta de condições objetivas para a realização da tarefa, a frustração muitas vezes pode ser inevitável. Ainda assim, conforme indicam os resultados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB), organizada pelo GESTRADO/UFMG, a maioria dos sujeitos docentes entrevistados por ocasião do estudo em 2009 não manifestou desejo de abandonar a profissão.

Pelo menos 64% daquelas que exerciam a função docente na educação infantil e que participaram da pesquisa citada afirmaram que “nunca” lhes havia ocorrido parar de trabalhar na educação, e aproximadamente 63% afirmaram que continuariam a trabalhar na área, caso recomeçassem a vida profissional, e avaliavam que tinham

muito a contribuir com a educação (75%). Cabe destacar que os dados revelam o reconhecimento da falta de condições adequadas para a realização do trabalho por parte dos/as entrevistados/as, os quais destacaram que, se este fosse planejado e executado em condições mais favoráveis, ele poderia ser mais eficiente (67,1%). Quanto à satisfação no trabalho, entre os sujeitos docentes da educação infantil pesquisados, 42,6% relataram que “nunca” se sentiram frustrados com seu trabalho, 39,3% “às vezes” tiveram esse sentimento, para 13,9% este é “frequente”, e 4,2% afirmam que a frustração com o trabalho “sempre” esteve presente. No que se refere à percepção quanto ao controle do trabalho, a pesquisa revelou haver uma autonomia importante dos sujeitos docentes da educação infantil na definição de atividades (62,7%). Sentir ter “muito” controle sobre conteúdos, métodos, materiais, formas de avaliação e organização do seu tempo de trabalho corresponde em média a 50%. Mas, no que se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, a maioria, 45%, afirmou que seu grau de controle é “razoável”, e 13,2% disse ter “pouco” controle acerca da questão (VIEIRA *et al*, 2013).

Nota-se que, mesmo carecendo de condições adequadas para o desenvolvimento de suas atividades de ensino e planejamento, tanto no que se refere ao espaço físico quanto à sua plena participação nos espaços de decisão coletiva, como é o caso do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade, havia, ao menos no ano investigado, um nível relevante de satisfação e autonomia no trabalho na percepção dos sujeitos entrevistados, revelando as contradições que permeiam o trabalho docente o qual engloba uma prática pedagógica que

está sempre situada em um contexto específico e é indissociável do Projeto Político Pedagógico, das condições materiais e conceituais que demarcam os processos do campo de trabalho do professor, da organização do trabalho da creche ou da pré-escola, das relações destas com a comunidade e a sociedade, extrapolando a dimensão da atuação direta com as crianças e das atividades didáticas (BARBOSA, 2010, p.02).

As ações sobre a subjetividade docente, a partir das exigências do sistema e das condições concretas impostas por ele, imprimem maior controle sobre os/as trabalhadores/as de modo a garantir que o capital opere dentro de uma ordem simbólica que não questione sua ação, refletindo-se na prática social destes e (re)criando discursos.

As políticas implementadas pelo país desde os anos de 1990 não apresentam mudanças substantivas que apontem para alguma alteração nesse cenário. Ao contrário, conforme registrado por Alves, o que se vislumbra é o aprofundamento de “valores, expectativas e utopias de mercado, impregnados de individualismo liberal que aparece como um novo pragmatismo” (2011, p.126).

Na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), a vida social constitui-se “como uma rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, entre outras)” na qual “os atores sociais irão produzir representações de modo distinto, dependendo da posição que eles ocupam dentro de suas práticas” (FAIRCLOUGH e MELO, 2012, p.308-309).

4.2. Reforma Empresarial na educação, agenda global e infância no Brasil

As características que as instituições de educação infantil no Brasil carregam possuem, desde o surgimento de suas primeiras iniciativas, contradições que permeiam todo o seu processo de expansão, o que faz da constituição da docência em creches e pré-escolas um terreno complexo e heterogêneo.

No mundo globalizado, os organismos internacionais têm cumprido um papel importante na elaboração de propostas que visam garantir que a reprodução social engendrada nas políticas educacionais no sistema do capital siga em consonância com os interesses do mercado, financiando programas e ações que sigam tal lógica.

Rosemberg (2002) afirma que, a despeito do volume de recursos investidos pelos Organismos Multilaterais (OM) para programas direcionados à infância no Brasil, as ações desenvolvidas pela UNESCO e pelo UNICEF nos anos de 1970 a 1980, por exemplo, voltaram-se sobretudo à circulação de ideias “entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras”, a partir da defesa de propostas de baixo custo, sustentados em argumentos como:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;

- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002, p.34).

Para os capitalistas, as “saídas” apresentadas frente aos problemas sociais são sempre em favor do crescimento econômico e do “desenvolvimento”, por meio de planos de austeridade com o discurso da necessidade de sacrifício coletivo e, quando necessário, com políticas sociais focalizadas, como tem se observado historicamente no que tange ao atendimento à infância²², ganhando força a ideia de *capital humano* que se desenvolve amplamente no período do pós-Segunda Guerra, por intermédio dos OM. No Brasil, a tarefa assumida pelo Banco Mundial (BM) enquanto financiador externo das Reformas Educacionais acaba por garantir o receituário necessário à coesão social sem, contudo, comprometer o orçamento público no país. Sobretudo a partir dos anos de 1990,

Na qualidade de agência financeira, o BM empresta aos países o dinheiro que busca nos mercados de capital do mundo, em tese, com taxas de juros abaixo daquelas que o mercado cobraria desses países. Durante a negociação dos acordos financeiros, o Banco Mundial estabelece com o mutuário as *condicionalidades* (ou condições prévias) para a efetivação do empréstimo, incluindo a fixação de diretrizes políticas e de rígidos cronogramas operacionais (FONSECA, 2010, p.01 – grifos da autora).

Os anos de 1990 também são assinalados por medidas que transferiram para o setor público não-estatal a responsabilidade pela oferta de diversos serviços à população. Por meio da *publicização* como parte do processo de “Reforma do Estado”, o poder público transfere para entidades do terceiro setor, de caráter confessional, comunitário ou filantrópico, serviços não exclusivos do Estado, com subvenção estatal, como é o caso da educação.

Para o governo brasileiro, a reforma era necessária para garantir o desenvolvimento da economia de modo sustentável e ao mesmo tempo manter uma estabilização fiscal, posto que “a crise do capital foi interpretada como uma crise fiscal

²² As principais iniciativas voltadas à infância no Brasil entre os anos de 1889 e 1980 encontram-se sistematizadas no quadro constante na dissertação de mestrado defendida por mim, em 2015, intitulada *Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das docentes de educação infantil*.

de ineficiência da gestão e dos serviços públicos” (SHIROMA e SANTOS, 2014, p.24), aponta o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

O Banco Mundial, ao lançar o Relatório intitulado *Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil*, em 2011, apresenta um balanço das ações desenvolvidas pela administração pública brasileira, pontuando a necessidade de buscar “investimentos e inovações do setor privado na Educação Infantil” a fim de se garantir o atendimento à demanda, sem “sacrificar a quantidade em prol da qualidade” e destacando os “bons” resultados obtidos através do desenvolvimento de programas realizados por diversas prefeituras.

Alguns “métodos alternativos de fornecer a Educação Infantil” são citados no referido documento, como as experiências no Brasil, a exemplo do *Primeira Infância Melhor* no Rio Grande do Sul e o *Asas da Florestania Infantil*, no Acre, ambos baseados em ações que envolvem visita domiciliar para oferecer estímulo infantil. Traduzido pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Relatório aponta

três áreas inovadora com potencial para melhorar o Desenvolvimento Na Primeira Infância no Brasil: (a) a colaboração intersetorial, (b) melhor aproveitamento dos recursos do setor privado como forma de promover a expansão, a qualidade e a inovação na Educação Infantil, e (c) garantir as oportunidades para crianças em municípios com menos disposição política para oferecer esses serviços (EVANS e KOSEK, 2011, p.61).

Citando a experiência norte-americana, o Banco Mundial reforça o processo de privatização indireta na educação infantil, estimulando o Brasil a buscar parcerias com corporações para a oferta do ensino nesta etapa da educação básica, posto que na visão dessa Agência as parcerias podem viabilizar oportunidades também nos domicílios e reunir recursos (públicos, privados e do terceiro setor,) a serem canalizados para organizações sociais.

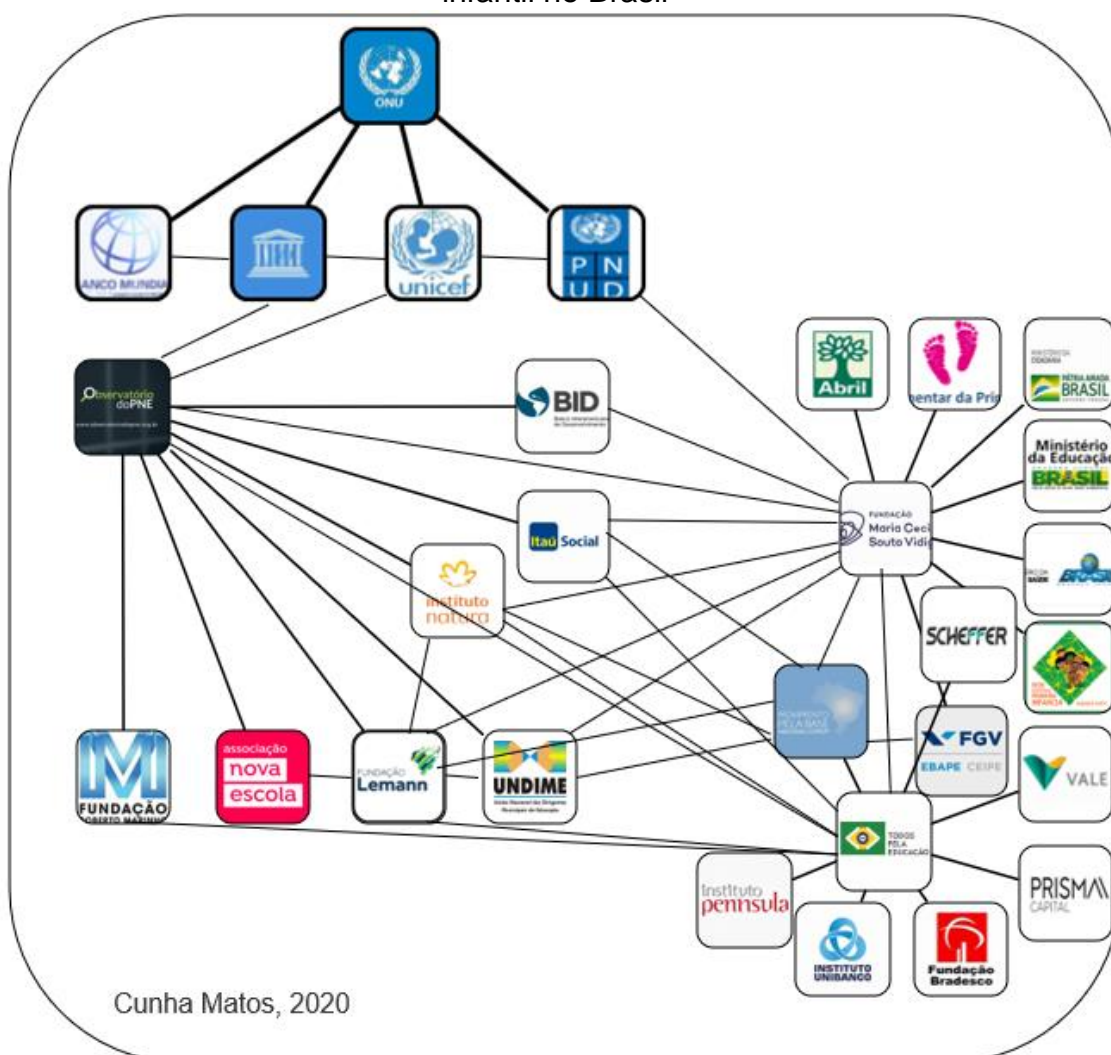
Contudo, essas propostas precisam conquistar o ativismo da sociedade, envolvendo sobretudo a categoria docente, a qual tem sido considerada a principal responsável pelo fracasso das políticas educacionais. Recorrendo às análises de Dejours (2006), vale destacar que o trabalho não se resume ao fazer mecânico, mas envolve um aspecto processual, em que as inovações e as transgressões subjetivas ocorrem e implicam no que se pensa sobre o próprio trabalho.

Para que a agenda capitalista global possa ter o alcance esperado na construção de novas subjetividades e do beneficiamento do mercado, é preciso

neutralizar ou reorientar as ações das instituições que se constituem como foco de enfrentamento e resistência, a exemplo de sindicatos, universidades e espaços coletivos de formação.

Nesse cenário, os OM não agem sozinhos e em muitos países vêm contando com a atuação dos chamados “laboratórios de ideias” (*think tanks*) como importantes espaços de pesquisa, formação de opinião e elaboração de propostas sobre os mais diversos temas, como desenvolvimento, educação, pobreza e violência para “subsidiar” as políticas públicas. A ação dessas organizações envolve uma rede de influências composta pelos mais diversos atores sociais, tais como empresários, acadêmicos, institutos, políticos, indústria educacional, mídia e organizações sociais, os quais se encontram “imersos no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e educação” (FREITAS, 2018, p.41 – grifos do autor).

Figura 1 – Os “Novos Reformadores” na definição de políticas para a educação infantil no Brasil



Embora as parcerias com organismos multilaterais a exemplo de BM, UNESCO, UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) não sejam visíveis, empresários e organizações interessadas em disputar projetos voltados à educação de crianças de 0 a 5 anos têm atuado através de uma ampla rede de conexões nacionais e internacionais que os tornam os principais porta-vozes das políticas educacionais para no Brasil sustentadas na concepção *Early Childhood Development (ECD)* a partir da perspectiva de *capital humano*, defendida pelo Banco Mundial:

O que é o desenvolvimento da primeira infância e por que é uma prioridade para o investimento? Em todo o mundo, as crianças pequenas estão crescendo em circunstâncias desfavorecidas. Um quinto de todas as crianças pequenas nos países em desenvolvimento cresce na pobreza e mais de um quarto está atrofiado. [...] Apesar do progresso recente, o acesso à escola primária varia em todo o mundo. O nível de acesso à escola pré-primária nos países em desenvolvimento – uma forma de provisão de DPI – varia de 17% na África Subsaariana a 65% na América Latina e no Caribe. Esses números contrastam com o acesso quase universal à escola primária em muitos países. [...] Dentro dos países, existem desigualdades significativas no acesso à escola pré-primária por status socioeconômico. [...] Essas disparidades têm implicações nas políticas governamentais, apontando a necessidade de direcionar intervenções de DPI, e especificamente a escola pré-primária, para as crianças mais necessitadas. Os resultados desiguais atuais são problemáticos não apenas do ponto de vista de direitos e justiça, mas também no que diz respeito à **eficiência econômica** (BANCO MUNDIAL, 2013, p.06 – grifo nosso)²³.

Centros de Pesquisa, Grupos Liberais e plataformas governamentais vêm atuando no Brasil nos moldes destes *think tanks*, alguns criados e financiados pelo governo, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) no Brasil, ou aqueles defensores de uma economia livre da interferência do Estado em geral financiados por grandes organizações norte-

²³ “O What is Early Childhood Development and Why is it a Priority for Investment? Around the world, young children are growing up in disadvantaged circumstances. One-fifth of all young children in developing countries grow up in poverty and more than one-quarter are stunted. [...] Despite recent progress, access to preprimary school varies around the world. The level of access to preprimary school in developing countries – one form of ECD provision – ranges from a low of 17% in Sub-Saharan Africa to a high of 65% in Latin America and the Caribbean. These figures are in contrast to near-universal access to primary school in many countries [...] Within countries, there are significant inequalities in access to preprimary school by socioeconomic status. [...] These disparities have implications for government policies, pointing to the need to target ECD interventions, and specifically preprimary school, to those children most in need. Current unequal outcomes are problematic not only from a rights and fairness perspective, but also with regards to economic efficiency.”

americanas que foram surgindo na última década, como é o caso do Movimento Brasil Livre (MBL), criado em 2014.

Os *think tanks* podem ser definidos como instituições permanentes de pesquisa e/ou divulgação de ideias que procuram informar e influenciar instâncias governamentais e a opinião pública no que tange à adoção de determinadas políticas públicas. O modo de atuação dos *think tanks* costuma ser pautado por sua localização em um espectro que vai do “profissionalismo politicamente desinteressado” em um extremo ao “ativismo ideologicamente orientado” em outro (ROCHA, 2017 – Le Monde Diplomatique Brasil).

No campo da educação, pode-se tomar como referência para análise as relações estabelecidas pelo movimento “Todos Pela Educação” (TPE) e pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), além da Fundação Lemann²⁴. Com o apoio de empresários, mídia e fundações de pesquisa, TPE e FMCSV têm assumido uma posição privilegiada na definição das políticas governamentais voltadas à primeira infância no Brasil, participando das articulações para aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, da construção e na implementação da Base Nacional Comum Curricular, da definição de indicadores nacionais para avaliação da aprendizagem, como IDEB, e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no caso do Todos Pela Educação, assim como do Marco Legal da Primeira Infância. Em 2019, lançaram juntas o “Educação Já!” com propostas para uma “Política Nacional Intersetorial para a Primeira Infância” para 2019 a 2022.

Iniciando suas atividades em 2006 a partir da iniciativa de empresários preocupados com a “qualidade e a equidade da Educação Básica no País”, o grupo TPE procura “promover a mobilização de atores-chave do cenário nacional pela Educação” monitorando indicadores e políticas educacionais, bem como atua na produção de “conhecimento que possa apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público que impactam os rumos da Educação” e se apresenta como uma “uma organização não governamental, sem ligação com partidos políticos, mas

²⁴ Pertencente ao bilionário Jorge Lemann, controlador de grandes empresas como Ambev (Ab InBev), Kraft Heinz e Burguer King, a Fundação Lemann vem atuando em todo o Brasil por meio de projetos junto a Secretarias de Educação Municipais e Estaduais com programas de formação, assessoria técnica, bem como na construção da Base Nacional Comum Curricular e em programas de implementação de internet nas escolas, tendo como parceiros e coinvestidores o Instituto Natura, o Itaú Social e o Google.org, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outros. Com uma fortuna de aproximadamente 23 bilhões de dólares, Jorge Lemann foi considerado o homem mais rico do Brasil pela Revista *Forbes* em 2019.

que dialoga com todos, e que nunca recebeu recursos do governo” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Pouco mais de uma década de seu surgimento, em 2019 o TPE contava com cerca de 14 apoiadores (entre empresários e outras organizações que atuam na formulação de políticas públicas) e 19 mantenedores, entre os quais a Lemann, setores da agroindústria, bancos privados, empresários e gestoras de investimentos. Entre os mantenedores do TPE, também se encontra a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), que atua desde o ano de 2007 “para transformar a vida das crianças do nascimento até os 6 anos, principalmente as mais vulneráveis” (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2020).

Freitas (2018) afirma que, no campo da educação, organizações dessa natureza visam instaurar um mercado empreendedor na área, uma “reforma empresarial na educação”, as quais sustentam suas ações em uma concepção de sociedade baseada no livre mercado, lógica fundante do neoliberalismo, em que os conceitos de “empreendimento” e “empreendedorismo” caminham juntos, “constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a ‘empresa’” (2018, p.31).

Isso explica, por exemplo, os dispositivos constantes no Plano Nacional de Educação criados para favorecer o mercado, bem como o controle do trabalho docente imposto pelas avaliações em larga escala e pelos pacotes educacionais comprados por Estados e municípios, além dos *slogans* criados como estratégia hegemônica.

O *consentimento ativo*, presente nos “lemas” criados com vistas a justificar as reformas educacionais que buscam retirar do Estado a responsabilidade com a educação pública, aprofunda a responsabilização dos docentes e reforça o ativismo necessário à produção da hegemonia.

Ao seguir a tendência de reformas nos países centrais, o foco da gestão se voltou às escolas, aos seus sujeitos e práticas. Com base na justificativa inapelável da melhoria da qualidade da educação, professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar foram envolvidos pela cantilena da inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento e outros *slogans* que ornamentam os discursos e práticas educacionais no novo milênio (SHIROMA e SANTOS, 2014, p.22).

Quanto à formação, se anteriormente do docente se exigia adequar-se a uma dinâmica mais rígida de um trabalho mais fragmentado, a partir das recentes mudanças no mundo trabalho passa-se às pressões por um profissional flexível, que dê conta de responder às novas demandas. Com relações e condições de trabalho cada vez mais precárias, sob o caráter de uma (falsa) autonomia imposta por novos mecanismos de regulação do Estado,

As tentativas, nas políticas públicas, de baratear os custos com a educação infantil têm resultado em políticas que privatizam o sistema público, como é o caso da adoção do apostilamento, para conseguir recursos e investimentos privados, ou ainda, em adoção de novas modalidades de cargos que substituam o professor com grande diferenciação de salário, formação, funções, segregando o trabalho e dificultando a consolidação da identidade docente. *Em pleno século XXI, enfrentamos ainda, portanto, desafios postos já na década de 1990*, quando a formação profissional era o cerne dos debates em educação infantil (MORUZZI *et al*, 2018, p.195 – grifo nosso)

Enquanto as instituições de pesquisa interessadas na manutenção dessa lógica atuam no sentido de fornecer levantamentos de informações e dados para subsidiar a elaboração de propostas de intervenção, organizações “apartidárias” articulam, junto a políticos, empresários e pessoas influentes, formas garantir a implementação desses programas. Na mesma linha, o Estado, em todas as suas áreas de atuação e esferas, cria as condições e faz as mediações necessárias à abertura de espaço para a atuação das organizações, a exemplo da Fundação Lemann, do Itaú Social, da Associação Nova Escola (ANE)²⁵ e do Instituto Natura²⁶.

Em 2014, as Fundações Itaú Social, Lemann e FMCSV, entre outras parceiras, lançaram documento intitulado *Diálogos sobre Avaliação na Primeira Infância*, no qual constam estratégias de avaliação na primeira infância e propostas de ações direcionadas a gestores públicos e tomadores de opinião no sentido de “diagnosticar suas práticas atuais e optar pelo processo avaliativo que considerarem adequado aos objetivos do município” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL *et al*, 2014, p.04).

²⁵ Desde o início de sua atuação, em 1986, a Revista *Nova Escola*, então idealizada por Victor Civita, fundador da Editora Abril, foi utilizada como referência para professores e gestores na seleção de textos e materiais para subsidiar o trabalho pedagógico, com distribuição gratuita às escolas públicas no país até o ano de 2010, conseguindo manter sua distribuição por meio de licitações públicas até 2014. Em 2015, a revista foi transferida para a Associação Nova Escola, criada pela Fundação Lemann.

²⁶ Criado em 2010 “com o propósito de ampliar os investimentos em Educação já feitos pela Natura desde 1995”, o Instituto Natura atua nas áreas de alfabetização na idade certa, na parceria com os governos, ensino médio integral e agendas voltadas à educação, além da formação de consultoras e líderes.

Ao introduzir uma nova moral em consonância com o “novo terreno ideológico” que pretende o aparelho hegemônico, promove-se ao mesmo tempo “uma reforma das consciências” (GRAMSCI, 2011, p.194). O *aparato conceitual* utilizado pela administração pública (com a participação ativa dos “reformadores”) e para garantir este *consentimento ativo* conduz à adoção de práticas que passam a ser assumidas também pelas/os professoras/es. Shiroma e Evangelista (2014), à luz das contribuições de Marx (1845) sobre a necessidade de se educar o educador registradas em suas *Teses de Feuerbach*, fazem uma incursão nos discursos presentes na política educacional no Brasil no contexto do neoliberalismo, analisando como os *slogans* criados contribuem para a dominação de classe e levam ao individualismo, à culpabilização e ao responsabilização.

A exploração das capacidades físicas e intelectuais dos/as professores/as por parte do sistema capitalista exige um controle de trabalho que envolve todos os espaços de socialização, o mundo material em sua totalidade, suas capacidades físicas e mentais em sua amplitude. Assim,

A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação em massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho (HARVEY, 2012, p.119).

Para Gracia (1999), o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são faces da mesma moeda. O que vivenciamos hoje são programas de formação que reforçam a culpabilização/responsabilização dos professores em relação aos resultados nas avaliações em larga escala. Destaca Imbernón (2009) que se faz necessário abandonar modelos individualistas, mercantilistas, tecnocráticos e meritocráticos.

Essa teia de conexões entre as formas de consciência e o mundo material envolve as relações no processo de produção em que as determinações são recíprocas e “a política, a ideologia, o mundo valorativo, o simbólico, não ‘voam’ livres pelo ar, não têm autonomia completa em relação ao mundo concreto, material” (ANTUNES e PINTO, 2017, p.10). Como afirma Fanfani (2007), o que está em jogo é

a disputa pela autonomia de professores por vários atores, e que põe em crise a própria identidade docente. As mudanças que ocorrem no mundo do trabalho estabelecem condições e novas formas de organização do trabalho nas escolas.

Enquanto a formação em serviço, centrada na escola e fortemente presente nos discursos e nas políticas governamentais, apresenta um caráter político mais nítido – assim como suas contradições (ações isoladas, pontuais e eventuais; formação descontínua; desconsidera a trajetória docente) –, as tendências voltadas ao desenvolvimento profissional, que defendem a valorização do protagonismo do professor, não necessariamente evocam ideias convergentes, pois têm sido assumidas como *slogans* dos governos.

Depois da “Declaração Mundial de Educação Para Todos” (Jomtien/Tailândia, 1990) e do “Educação para Todos” (Dakar/Senegal, 2000), em 2015, por ocasião do Fórum Mundial de Educação realizado em Incheon, Coreia do Sul, os OM aprovaram o “Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos”, com foco “no aumento e na expansão do acesso, na inclusão e na equidade, assim como na qualidade e nos resultados da aprendizagem em todos os níveis, no âmbito de uma abordagem de aprendizado ao longo da vida” e contando com a participação ativa da UNESCO, a qual passou a assumir sua coordenação. Gadotti (2016) chama atenção para as armadilhas presentes no uso da expressão “educação ao longo da vida” sobretudo nos documentos da UNESCO, destacando que:

A noção de “Educação ao longo da vida”, tal como foi proposta, posteriormente, pelo Relatório Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010 (UNESCO, 2010a), com seus quatro pilares (aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser) não segue, propriamente, a matriz original do Relatório Edgar Faure (1972). A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse “ethos” mercantil deslocou a educação para a formação e para aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário (GADOTTI, 2016, p.03).

A proposta de uma agenda global da educação para o período de 2015-2030 faz parte de uma agenda mais ampla estabelecida pela Assembleia Geral das Nações

Unidas (ONU) e envolve questões relativas ao desenvolvimento econômico e social, intervindo em temas como saúde, aquecimento global, água, saneamento, energia, entre outros, as quais se encontram interligadas e voltadas para o cumprimento das 169 metas previstas nos 17 (dezesete) objetivos listados na Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030. Dentre as 7 (sete) metas voltadas à educação previstas no Objetivo 4 – *Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida*, destacam-se:

Meta 4.1: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

Meta 4.2: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária

Meta 4.3: Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

Somente nas primeiras quatro metas previstas para o ODS 4 é possível notar o foco da atuação dos OM na educação, voltada ao controle de resultados (portanto, do trabalho docente), e educação infantil voltada à preparação para a escola, e a privatização da educação em todos os níveis e formação para o trabalho a partir dos interesses do mercado.

A escola, como locus de formação, longe de ser uma opção coletiva dos docentes, torna-se uma determinação das políticas educacionais (DOMINGUES, 2009), em que o foco dado segue o receituário dos OM, que transferem para a escola a tarefa de resolução da maior parte dos problemas de ensino e, mais especialmente, para o coordenador pedagógico, a responsabilidade pela continuidade da formação de professores, do mesmo modo que os/as docentes são cobrados a desenvolver suas ações a partir de conteúdos e métodos pré-determinados.

Das políticas educacionais no Brasil, o que se pode notar é a pretensão de favorecer o mercado e se estabelecer formas de organização do trabalho nas instituições educativas que acompanhem o processo de reestruturação produtiva, reformulando assim currículos e fazendo surgir novos perfis de gestores, onde o Estado cede lugar a outros agentes de poder, e as ações e as parcerias “bem-sucedidas” (na perspectiva do capital) acabam sendo utilizadas como modelos a serem seguidos.

A depender da faixa etária com a qual trabalha a/o docente, do tipo de estabelecimento onde atua, da ação da comunidade e da gestão local, as mudanças nas políticas voltadas para esse segmento podem ter desdobramentos diversos, tornando o trabalho “idealizado” totalmente inviável, além de aprofundar a segregação e a exclusão, tanto de crianças quanto de docentes.

Imerso na precária realidade dos espaços escolares, o fazer docente altamente desvalorizado em creches e pré-escolas torna-se ainda mais intenso, leva à formação de novas subjetividades e encontra em diversos atores sociais fortes agentes de cobrança que contribuem para o esgotamento físico e emocional destes/as profissionais.

Um dos debates fortes que ancoraram as discussões sobre a formação de professores no final da década de 1990 foi em torno dos modelos assistencialistas e pedagógicos que diferenciavam os profissionais que atuavam em creches e pré-escolas. [...] Prevalencia nas creches o caráter assistencialista priorizando as orientações sobre higiene, cuidados com a alimentação das crianças e outras medidas que tentavam suprir a pobreza e “compensar” assistencialmente aquelas de origem pobre. Por outro lado, os profissionais que trabalhavam com crianças de quatro a seis anos tinham majoritariamente o curso de magistério e uma parte significativa tinha curso superior (MORUZZI *et al*, 2018, p.182).

Assim, a transição para o efetivo reconhecimento e a importância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar como condição *sine qua non* ao desenvolvimento integral da criança não ocorre sem conflitos, inclusive de interesses e quanto às perspectivas sobre os modelos formativos de professores.

Abramowicz e Henriques (2018) chamam atenção para o fato de que até mesmo entre alguns profissionais se propagava a ideia de que o cuidado não deveria estar presente na educação infantil, uma vez que em geral esse aspecto referia-se às ações assistencialistas destinadas à população pobre. Os autores, dialogando com os estudos de Vieira (1999), afirmam que uma das causas dessa dicotomia repousa sobre o modo como ocorreu o crescimento da educação infantil, o qual:

estava pautado em políticas ainda compensatórias e oferecia um padrão de equipe com baixos níveis de formação e condições precárias de atendimento às crianças. A autora destaca as mudanças legislativas nesse contexto, especialmente a LDB, que indicava a formação em nível superior. Acreditava-se e apostava-se que essa mudança elevaria a qualidade na educação infantil, e as discussões passaram a problematizar de que maneira o curso de pedagogia

contemplaria os debates da educação infantil (ABRAMOWICZ e HENRIQUES, 2018, p.183).

Garcia (2010) destaca o conflito existente nesse processo de construção da identidade docente, o qual compõe “um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e auto atribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais” nos diversos espaços de socialização, a partir dos quais professores/as constroem sentidos e desenvolvem sua prática.

4.3. Diversidade no atendimento e seletividade na oferta

Diante da questão social e da falta de investimentos por parte do Estado, a diversidade e ao mesmo tempo a limitada oferta marcam a precariedade no atendimento à educação infantil pública no Brasil. A depender do bloco no poder, das disputas interburguesas e dos interesses em jogo, o cumprimento da legislação educacional voltada à educação infantil ocorre com menor ou maior agilidade, em geral substituída por alternativas de menor custo ou simplesmente ignorada, especialmente quando esses dispositivos deixam lacunas, são contraditórios ou representam a inviabilidade de outros.

A aparente ‘falta de sintonia’ entre os responsáveis pelo atendimento à educação infantil esconde o jogo de interesses em torno da educação pública que ocorre em sintonia com orientações e condicionantes estabelecidas pelos OM. O crescimento acelerado observado nos anos de 1970-80, sobretudo na pré-escola, também levou a desdobramentos sobre a composição da categoria (ampliação no número de professores sem formação) e a alta taxa de retenção nas classes de alfabetização (ROSEMBERG, 2002). Muitas vezes nem mesmo o diálogo necessário entre os entes federados e o conjunto de seus gestores ocorre, o que acaba por gerar não somente dúvidas em relação à legislação, mas medidas que aprofundam as disparidades já existentes na oferta.

É pertinente assinalar que, após a aprovação da Constituição Federal de 1988, o setor de educação infantil do MEC construiu, com a participação de movimentos sociais, partidos políticos, associações docentes e universidades, uma proposta com diretrizes voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos que rompia com a lógica que vinha sendo propagada pelos Organismos Multilaterais para os países em desenvolvimento, conforme registrado por Rosemberg:

Dentre as sete diretrizes dessa proposta do MEC em 1993, destaco as duas que mais evidenciam a ruptura com o modelo anterior:

- equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo a função de cuidar e educar crianças pequenas como expressão do direito à educação;
- formação equivalente para profissional de creche e pré-escolas em nível secundário e superior (2002, p.41).

Com o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a proposta apresentada pelo MEC foi substituída por políticas alinhadas com as determinações do Banco Mundial, e a ação estatal na provisão de recursos para um atendimento adequado às necessidades reais das crianças de 0 a 5 anos no Brasil não sofreu alterações em sua lógica com a aprovação da Lei 9.394/96.

Ainda que as medidas oriundas das ações governamentais e regulamentadas pela legislação educacional que orientaram as políticas voltadas à educação infantil nas últimas décadas tenham apresentado avanços importantes no campo das ideias, estas acabam por ter sua efetivação comprometida, ao não serem disponibilizados os subsídios necessários à sua execução.

Tal contexto tem contribuído para a utilização de formas seletivas de ingresso de bebês e crianças por parte de gestores, dúvidas quanto às condições e aos critérios de oferta, ao currículo, à formação docente e ao enquadramento profissional de monitoras, conforme pode-se observar no grande número de pareceres e consultas sobre esses temas desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (APÊNDICE D – Educação Infantil no Brasil – Marco Legal Pós Lei 9.394/96).

O controle ideológico que precisa manter a burguesia busca na educação e no ensino os meios necessários à manutenção das relações de poder e das práticas constituídas ao longo da história. O que revelam as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil com o advento do neoliberalismo é uma intencional ausência do Estado na provisão de recursos voltados à infância, ao mesmo tempo em que responde pela regulação de políticas que têm levado à privatização da educação pública, inclusive no campo da formação dentro e fora da escola.

O fato é que os/as professores/as têm vivenciado uma realidade de maior precarização e intensificação, que os aproxima das condições dos operários (proletarização). A degradação das condições de trabalho e a redução da ação docente a aplicadores de programas e pacotes curriculares leva a um processo de proletarização técnica e ideológica, ameaçando sua autonomia. Segundo Contreras (2002), para se contrapor ao processo de proletarização, a resposta (defensiva) dos

professores foi a luta pelo *status* profissional (profissionalização), como defesa da imagem positiva dos docentes, suas condições de trabalho e anseios da comunidade.

O fenômeno da proletarização como parte do processo de acumulação do capital surge então como resultado da racionalização de trabalho que ultrapassou o âmbito da empresa e chegou à esfera estatal, caracterizada pela separação entre concepção e execução, pela desqualificação e pela perda de controle do próprio trabalho. A *superficialização* da formação e a burocratização do trabalho com o desenvolvimento da política de profissionalização, em que o professor tecnicamente eficiente se opõe ao politicamente frágil é destacado por Shiroma e Evangelista (2010), que alertam para o fato de a profissionalização estar levando, em verdade, à *desintelectualização* do professor.

O que se pretende explicitar é a necessidade da análise crítica dos discursos assumidos em torno das formulações teóricas que abordam a formação continuada de professores. Na esfera estatal, a racionalização desenvolveu-se na esteira de um forte processo de burocratização das tarefas, fomentando a rotinização, a pressão temporal, o isolamento e o individualismo, no bojo da intensificação do trabalho que compõe o processo de proletarização (CONTRERAS, 2002).

Ao propor a reorganização da educação no país, a LDB/96 ampliou o conceito de educação escolar, passando a conceber a educação infantil (creches e pré-escolas) como parte da educação básica e definir responsabilidades entre os entes federados. Em certa medida, também buscou garantir liberdade nas formas de organização e práticas pedagógicas, estimular a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola, indicando princípios de valorização profissional e expandindo “o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social” (OLIVEIRA, 2011, p.117), entre outras medidas, o que implicaria em uma nova perspectiva para a formação docente para atuar nesta etapa da educação básica e desdobramentos sobre sua identidade.

Mesmo os avanços referentes ao levantamento das demandas em relação à infraestrutura em creches e pré-escolas, bem como à necessidade de universalização do atendimento, estes acabam se tornando “letra-morta” ao não contarem com os insumos que atendam a demanda em condições adequadas e nem garantam a devida valorização profissional.

Conforme registrado por Oliveira (2011), uma das importantes conquistas asseguradas na LDB/96 foi tirar “as crianças pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”, bem como acabar provocando a criação de “fóruns estaduais e regionais de educação infantil como espaços de reivindicações por mais verbas para programas de formação profissional para professores dessa área” (2011, p.117-118). Esse processo contribuiu para a problematização das condições sob as quais se dava a educação infantil no país, revelando a existência de um grande número de espaços totalmente inadequados à oferta.

Comparando-se os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica no Brasil antes e depois da aprovação da Lei 9.394/96, por exemplo, nota-se que o ano de 1996 registrou uma redução no número de estabelecimentos de ensino para crianças de até 5 anos de idade na ordem de 28% no país (de 107.897 em 1995 para 77.740 no ano de 1996), percentual que chegou a 49% no Estado do Pará. Em números absolutos, mais de 30.000 estabelecimentos – atendendo sob as mais diversas e adversas formas – foram fechados, e outros tantos precisaram fazer alterações em seu funcionamento no Brasil.

Façamos um recorte sobre a política de financiamento da educação básica pública desenvolvida no país com o neoliberalismo. Um ano antes da aprovação da LDB/96, o poder executivo apresenta à Câmara dos Deputados a Proposta de Emenda Constituição Nº 233/95 (transformada em Emenda Constitucional Nº 14/96 e regulamentada pela Lei 9.424/96), a qual dá origem ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), consistindo na redistribuição de recursos²⁷ da administração pública de acordo com o número de alunos atendidos no ensino fundamental nas redes estaduais e municipais, a serem empregados exclusivamente nesta etapa da educação básica.

Ao priorizar as matrículas no ensino fundamental, muitos Estados brasileiros reduziram ou mesmo suspenderam a oferta de vagas na educação infantil, deixando para os municípios, além da demanda oriunda da assistência e da grande demanda

²⁷ Composto por receitas específicas oriundas dos próprios Estados e municípios no percentual de 15% (Fundo de Participação do Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp e auxílio da União).

reprimida já existente, um significativo número de crianças que passou a não contar com este atendimento nas Redes Estaduais de Ensino.

No caso do Estado do Pará, cabe destacar que foi o primeiro a instituir o Fundo antes mesmo de sua implementação em nível nacional em janeiro de 1998, e a aprovação de Lei complementar na Casa Legislativa do Estado aconteceu sob fortes protestos de sindicatos e movimentos sociais que alertavam quanto aos impactos sobre a educação ofertada pelos municípios.

Nota-se no Gráfico 06 que o número de matrículas no Pará (eixo vertical direito) na Rede Estadual registra, nos anos de 1996 a 1997, uma queda que se intensifica no ano seguinte, inclusive na Rede Particular, enquanto os municípios ampliam significativamente o atendimento, o que não significa ter absorvido totalmente a demanda, e, embora esse movimento seja observado em todo o país, o registro de queda no número de matrículas nas Redes Estaduais no Brasil (eixo vertical esquerdo) apresentou um percentual muito menor, se comparado ao Estado do Pará.

Gráfico 06 – Matrículas na educação infantil por dependência administrativa – Brasil e Estado do Pará, 1996 a 1998

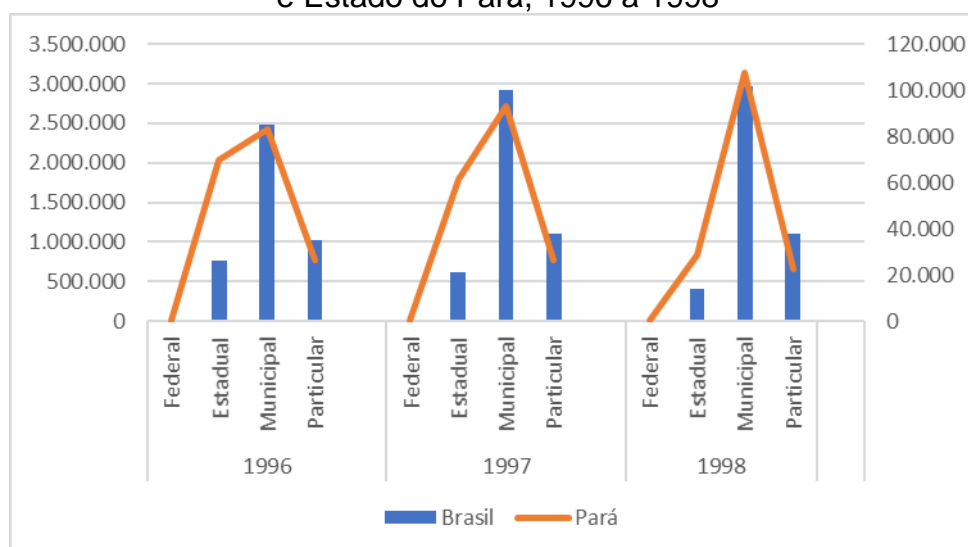


Gráfico elaborado pela autora
 Fonte de dados: INEP, 1996, 1997, 1998.

Estudos desenvolvidos por Gemaque (2005, 2011) apontam que a reorganização da educação básica nas redes de ensino em todo o Pará imposta pelo FUNDEF implicou em efeitos negativos, tanto do ponto de vista financeiro, quanto do administrativo e do pedagógico. Com a ilusão de que haveria “dinheiro novo” para a educação municipal, muitas prefeituras passaram também a assumir o ensino fundamental na sua totalidade a partir da indução da municipalização (GEMAUQUE,

2005, p.40), além da demanda com o ensino infantil, conforme registrado anteriormente.

A criação do FUNDEF, pautada “na promessa de que revolucionaria a educação ao promover a justiça social, equidade no gasto aluno, descentralização do ensino, redução das disparidades regionais” (GEMAQUE, 2011, p.92), com a insuficiência de recursos e a focalização do atendimento, acabou resultando “na exclusão de milhões de crianças e jovens desse direito” (GEMAQUE, 2011, p.110).

Prevista no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), a política de Fundos para a educação surgiu com o objetivo de erradicar o analfabetismo e garantir a universalização do ensino fundamental, a partir dos acordos mundiais que envolveram organizações como Programa das Nações Unidas para a Educação (Pnud), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund* – UNICEF) e Banco Mundial, em que estavam previstas ao menos três estratégias: 1) redistribuir de recursos, 2) criar fundos de financiamento e 3) elevar os gastos públicos acima dos estipulados constitucionalmente, “a terceira, no entanto, nem chegou a entrar na agenda do Governo” (GEMAQUE, 2011, p.91). É pertinente destacar que:

O Plano Decenal de Educação Para Todos não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino. Tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, em respeito mesmo à organização federativa do País. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” nos próximos dez anos (BRASIL, 1993, p.14).

Considerando que a vigência do Plano Decenal se deu até o ano de 2003, quaisquer políticas previstas para a educação infantil que não fossem no sentido de “resolver” os problemas de distorção idade/série no ensino fundamental seriam secundarizadas.

Com o novo Plano Nacional de Educação (2001-2010), abriu-se a possibilidade de atender, ainda que parcialmente, a pauta dos movimentos sociais, porém as expectativas foram frustradas com os vetos presidenciais feitos por Fernando Henrique Cardoso (FHC) e mantidos pelo Governo Lula. Os artigos vetados, em sua maioria, versavam sobre a ampliação do financiamento público para a educação,

incluindo-se também artigos específicos sobre educação infantil, ensino superior e valorização de trabalhadores/as em educação.

Diante da urgência de se discutir a questão do financiamento da educação no país com base em critérios que levassem em conta as demandas da educação básica desde a creche, a “Campanha Nacional Pelo Direito à Educação” passou a assumir um papel importante na mobilização popular por mais recursos para a educação pública e na luta pela derrubada dos vetos.

No bojo da discussão sobre “qualidade”, em 2002 pautou-se a necessidade da “construção de referências concretas para esse conceito” e debruçando-se sobre a criação de indicadores como o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), criados pela campanha com o objetivo de mostrar qual o padrão mínimo necessário ao “cumprimento do direito humano à educação e para a qualidade do ensino”, e posteriormente na mobilização pela criação de uma proposta alternativa ao FUNDEF e aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização do Magistério (FUNDEB).

Na contramão desse movimento e na tentativa de resolver um outro problema criado pelo próprio governo – a alta demanda pela pré-escola e a ausência de recursos destinados para o atendimento –, a saída encontrada foi ampliar a duração do ensino fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos (Lei 11.274/2006), antecipando, assim, o ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental e gerando implicações de diversas ordens, ao mesmo tempo negando a essas crianças o direito à infância.

se é reconhecido nas teorias clássicas e fundantes das concepções de desenvolvimento humano que ainda não é o momento de colocar a instrução como atividade principal da criança, sendo ela característica de um momento posterior do seu desenvolvimento, porque preconizar essa atividade para crianças tão pequenas?

De posse desses argumentos se faz necessário discutir a passagem do processo educacional da educação infantil para uma estrutura do ensino fundamental, que tem características bastante diferenciadas, como processos de aprovação e reprovação, estruturação espacial e temporal centradas na elaboração de conceitos- quando não unicamente na assimilação de conteúdos-, bem como a fragmentação em áreas de conhecimento. Ou seja, tratam-se de etapas sequenciais da educação básica, mas com objetivos educacionais e currículos que se diferenciam e apresentam especificidades (SILVEIRA e COUTINHO, 2015, p.93).

Lamentavelmente, a lógica utilizada pelo governo brasileiro para a definição das políticas educacionais tem assumido uma concepção de “qualidade” voltada aos

interesses dos Organismos Internacionais em contraposição às necessidades da população e desconsiderando as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino.

O Plano de Metas Todos Pela Educação, criado pelo Decreto nº 6.094/2007, ao lançar mão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como principal indicador de qualidade, reforça essa concepção. De acordo com o balanço feito pelo Banco Mundial em relação às políticas educacionais implementadas pelo governo brasileiro no período de 1995 a 2010,

O cenário da educação da educação no Brasil está mudando. Reformas profundas no sistema de educação básica nos últimos 15 anos em um nível federal têm direcionado a estrutura institucional no sentido de um sistema de educação básica de excelente qualidade. Um número impressionante de governadores e prefeitos têm feito das reformas educacionais uma prioridade política (BANCO MUNDIAL, 2011, p.21).

Ainda que a Emenda Constitucional nº 53/2006 (FUNDEB), convertida na Lei nº 11.494/2007 em substituição ao FUNDEF, tenha avançado quanto ao tempo de vigência para 14 anos (2006 a 2020), à inclusão da educação infantil e do ensino médio, por exemplo, tal política ainda carrega contradições, posto que, além de constituir-se como uma política provisória, não garante o volume de recursos necessários a um atendimento de qualidade e de caráter permanente como previstos no CAQi, estando longe de atender aos padrões que efetivamente garantam uma educação de qualidade como prevê o CAQ.

Aprovado em 2008 durante a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb) e regulamentado pela Resolução nº 8/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), o indicador de qualidade construído pela “Campanha Nacional Pelo Direito à Educação” já vinha sendo pautado no debate sobre o FUNDEB considerando-se os insumos necessários à adequada oferta da educação básica:

o CAQi considera condições como tamanho das turmas, formação, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, e insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, entre outros, tudo para cumprir o marco legal brasileiro (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2019).

O CAQi é o padrão mínimo de qualidade, por isso ele recebe o “i” de inicial. Já o CAQ avança em relação ao padrão mínimo, pois considera o caráter dinâmico do conceito de custo por aluno e também a capacidade econômica do Brasil, posicionado como 6ª economia do mundo. Assim, o CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais. Ele deve ser estabelecido no prazo de três anos, porém sua implementação pode ocorrer até 2024 (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2019).

Previsto nas estratégias da Meta 20²⁸ da Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação 2014-2024) e com prazo para implementação o ano de 2016, o CAQi a ser “calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem” e “progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo-Aluno Qualidade – CAQ”, seria precedido de levantamentos e estudos sobre os investimentos necessários à sua implementação, cabendo “à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ”.

Ocorre que a Comissão Interinstitucional responsável pela implementação do CAQi-CAQ só foi instituída a partir da Portaria/MEC nº 142, de 16 de março de 2016, dispondo como prazo para finalização do trabalho de definição de metodologia de implantação e de fontes de financiamento o prazo de 2 (dois) anos a partir da data de publicação da Portaria, mas não define prazo para a sua implementação. As dificuldades para sua efetivação se aprofundam com a instituição do “Novo Regime Fiscal” em dezembro do mesmo ano e, posteriormente, em 2018, com a supressão de representantes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e da Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE) da Comissão Interinstitucional, a partir da Portaria/MEC nº 233/2018, que

não só exclui as duas entidades, como pretende, antes de tudo, avaliar a viabilidade de implementação dos mecanismos de financiamento da educação, sem quaisquer determinações de prazo – como ocorria no texto anterior. Ou seja, fica evidente que o objetivo é criar argumentos para não implementar instrumentos que deem condições de trabalho às educadoras e aos educadores e de aprendizagem às estudantes e aos estudantes (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p.41).

²⁸ Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Sequer as ações previstas para o cumprimento da Meta 1 do referido Plano como o de “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” e atender “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” nas creches foram efetivadas. De acordo com o IBGE (2016), no ano de 2015, a taxa de escolarização de pessoas na faixa etária de 4 a 5 anos de idade era de 84,3% e, entre a população com idade inferior a quatro anos de idade, o percentual era de 25,6%.

Embora tenha havido um aumento no número de matrículas na rede pública em turmas da pré-escola (8,2%), a redução de vagas em estabelecimentos privados (- 4,7%) puxou o índice de crescimento para baixo, ficando em 4,9% em 2019 se comparado a 2014. O mesmo ocorreu com as matrículas nas creches, onde sua expansão no setor público na ordem de 34,2% contribuiu para elevar a taxa de crescimento no quinquênio para 29,6% (IBGE, 2016).

Um dado a se destacar é o fato de a principal fonte de recursos utilizada para o financiamento da educação básica no país (o FUNDEB) também se destinar à manutenção do ensino infantil nas escolas conveniadas. Em 2019, eram pelo menos 11.000 estabelecimentos de ensino nessa condição, em sua maioria ofertando educação infantil (creche e pré-escola) e educação especial, de acordo com os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Nota-se que, ao invés de investir na expansão qualitativa da educação infantil pública, o Brasil segue transferindo recursos para as creches comunitárias ou entidades filantrópicas por meio de políticas focalizadas, como é possível verificar a partir dos dados citados anteriormente e na MP 570/2012 convertida em Lei 12.722/2012, em meio às disputas em torno do PL 8.035/2010 (PNE), que só ocorreu quatro anos depois com a aprovação da Lei 13.005/2014, Plano que tem sido duramente criticado por pesquisadores e movimentos sociais, por favorecer a mercantilização da educação em consonância com as orientações dos organismos internacionais e dos interesses do setor empresarial e, conseqüentemente, do mercado²⁹.

²⁹ Apenas três meses após o início de seu mandato, em março de 2019, o governo de Jair Bolsonaro publicou decreto determinando um corte na ordem de R\$ 5,838 bilhões de reais no orçamento destinado à educação, atingindo desde a educação infantil à pós-graduação, e representava cerca de 25% do orçamento da pasta, fazendo com que as ações de pelo menos seis grupos educacionais do Brasil tivessem registrado alta na bolsa de valores no mês subsequente.

Não obstante, a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal, congelando investimentos sociais por vinte anos, foi precedida de planos de austeridade que fizeram cortes significativos em áreas como saúde e educação e ampliaram as possibilidades de atuação do setor privado a partir da aprovação da Lei nº 13.204/2015 (conversão da Medida Provisória nº 684, de 2015), que estabeleceu novas regras para o terceiro setor a partir do “regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2015).

A lógica de oferta de vagas para o ensino infantil assumida pelo governo brasileiro sustenta-se em uma política privatista e com atendimento de baixo custo, o que implica na negação do direito à educação pública de qualidade a milhões de pequenos cidadãos brasileiros, como também desdobramentos sobre a identidade docente e a saúde docente.

Tal política constitui, na verdade, o *caminho da privatização plena* da educação, transferência que “insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditado pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando a escola do âmbito do controle público” (FREITAS, 2018, p.51). De acordo com o Freitas,

A alternativa da “publicização”, ou seja, da terceirização de escolas públicas para organizações sociais sem fins lucrativos não é uma alternativa à privatização, mas apenas um passo inicial. A destruição do sistema público de educação é uma agenda oculta da reforma empresarial. Não existe “meia” privatização ou “quase-mercado” (2018, p.57).

Em síntese, o que se pode notar no Brasil é a manutenção de uma lógica privatista (*endógena e exógena*), na qual o Estado “cede” lugar a outros agentes de poder, com novas formas de gestão e controle que buscam o “envolvimento” de docentes com desdobramentos sobre o seu fazer e o que se pensa sobre este, levando a uma autointensificação em um contexto de precarização das condições e das relações de trabalho em escala global que também se aprofunda, atingindo de forma mais intensa as categorias profissionais compostas majoritariamente por mulheres.

5. A GEOPOLÍTICA DO ADOECIMENTO DOCENTE

Quando a sociedade põe centenas de proletários numa situação tal que ficam obrigatoriamente expostos à morte prematura, antinatural [...] quando ela sabe, e está farta de saber, que os indivíduos haverão de sucumbir nessa situação e, apesar disso, a mantém, então o que ela comete é assassinato.

Friedrich Engels, 2010

Dialogando com o campo da geografia política, nesta seção são analisados os principais fatores que concorrem para o desenvolvimento de doenças do sistema osteomuscular em docentes da educação infantil em Belém, estabelecendo conexões entre território e relações de poder que se estabelecem nas unidades escolares vinculadas à Secretaria Municipal de Educação em Belém.

Parte-se do pressuposto de que o processo de adoecimento vivenciado por docentes não se constitui em um fenômeno isolado, mas é resultante da intensificação das relações sociais que ocorrem tanto em nível global quanto local, optando-se pela utilização da expressão *geopolítica do adoecimento*.

De acordo com Vesentini, “a geopolítica é um discurso, indissociável de propostas de ação do poder político, que procura representar o ponto de vista de um Estado nacional sobre a construção do espaço” (1986, p.61). Ainda segundo o autor, o exercício do poder também ocorre por meio da construção social do espaço, permitindo a dominação de grupos específicos ou da classe hegemônica. Nessa perspectiva,

Vesentini (2016) concebe a geopolítica como um campo de estudos multidisciplinar, não se resumindo ela a uma única disciplina, seja a geografia e/ou a estratégia militar. Para ele, a geopolítica contemporânea pode ser compreendida como um espaço de estudos interdisciplinar (exemplos: ciência política; economia; história; geografia e/ou sociologia) relacionada à “correlação de forças no plano espacial, com ênfase na escala global” (COELHO, 2017, p.02-03).

Não sendo um termo exclusivo da geografia na contemporaneidade, o conceito de geopolítica tem sofrido transformações com o processo de globalização, a partir da compreensão de que as disputas pelo território já não se restringem ao domínio geográfico “conquistado” através da força militar, mas podem ocorrer também por meio de novas estratégias de poder utilizadas para administrá-lo.

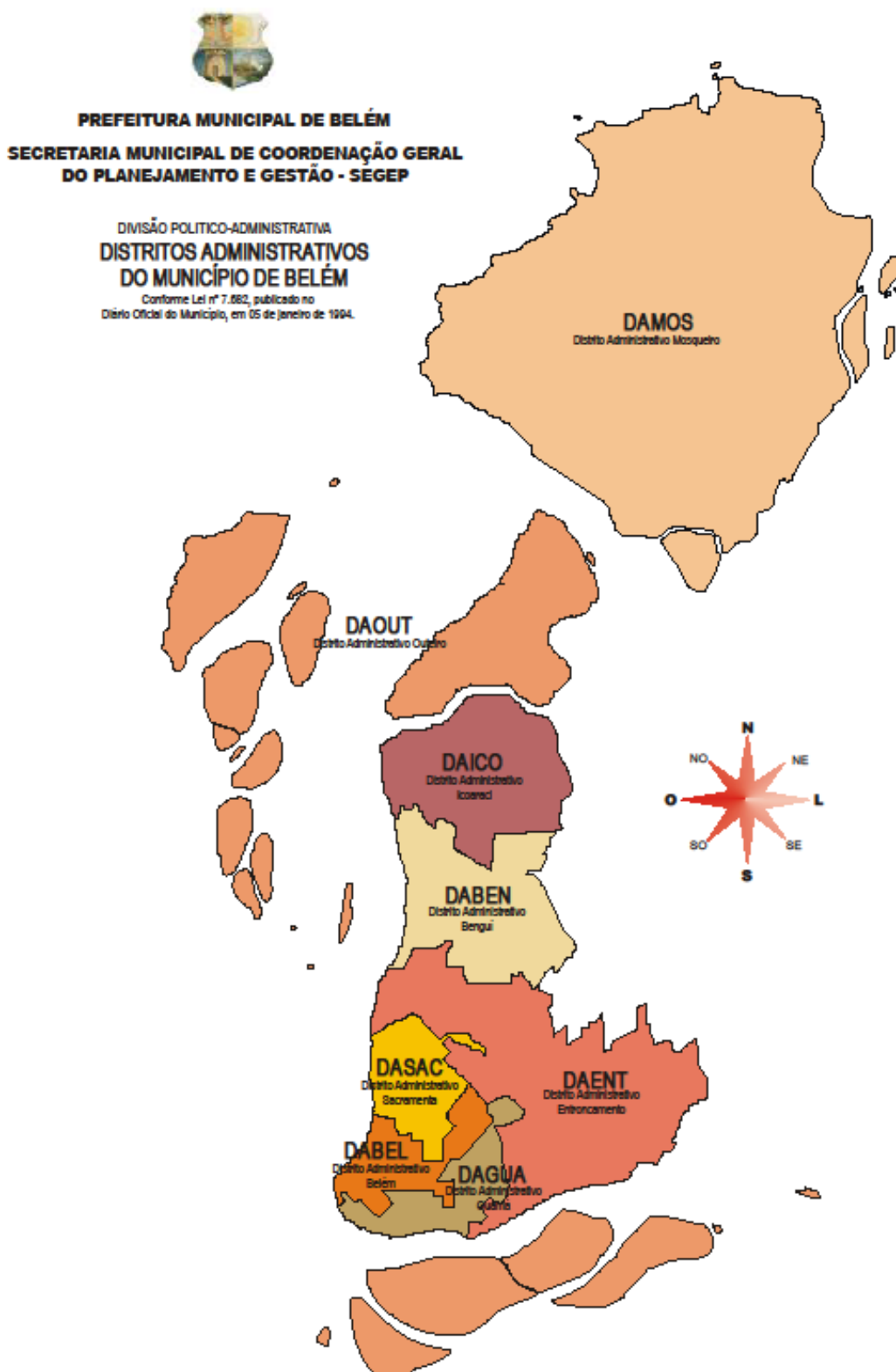
Nesta seção, dados sobre matrícula, oferta e corpo docente na rede pública municipal disponíveis nas sinopses estatísticas da educação básica que compreendem os anos de 2010 a 2019 foram analisados, bem como as informações obtidas por meio das entrevistas realizadas no ano de 2019 com uma amostra composta por cinco docentes que atuam em creches e pré-escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Considerando que a capital paraense apresenta uma peculiaridade geográfica que marca a distribuição dos bairros, com planejamento e gestão organizados por Distritos Administrativos, em uma etapa inicial, realizou-se um levantamento para a elaboração de critérios de escolha dos espaços educativos onde se encontravam os sujeitos docentes que participariam da pesquisa, conforme descrito na Seção I desta Tese.

Além dos dados sobre afastamentos médicos constantes nos Relatórios Epidemiológicos do Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador (NAST/DERH/SEMEC), foram consideradas as características geográficas e administrativas de Belém, optando-se pelo distrito de maior extensão geográfica e outro que concentrasse o maior número de servidores/as, Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT) e Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), respectivamente. Após a definição dos critérios, dez docentes foram contactadas, dentre as quais cinco aceitaram participar da pesquisa. As mesmas foram devidamente informadas sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para garantir o anonimato das professoras, utilizou-se a identificação DEI (Docente da Educação Infantil) por ordem de realização das entrevistas (DEI/01, DEI/02, DEI/03, DEI/04 e DEI/05), e acompanhadas das siglas CA (Com Afastamento) ou SA (Sem Afastamento) a fim de sinalizar que nem todas as docentes se encontravam com afastamento médico na ocasião da entrevista.

O Distrito Administrativo da Sacramenta (DASC) foi incluído em virtude do elevado percentual de afastamentos médicos em relação ao número total de servidores verificado em uma de suas unidades escolares, a qual supera a média geral da SEMEC/Belém, se considerarmos todos os seus oito Distritos Administrativos (DA). Os Distritos Administrativos de Mosqueiro (DAMOS) e Outeiro (DAOOUT) não foram considerados nesta pesquisa visto possuírem características geográficas muito particulares, especialmente o DAOOUT, distrito sob o qual as unidades localizadas nas ilhas se encontram vinculadas, conforme pode-se observar na Figura 2.

Figura 2 – Distritos Administrativos do Município de Belém



5.1. Segregação socioespacial e negação do direito à infância em Belém

O Brasil é um país com grande desigualdade regional. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), no ano de 2018 a região Norte registrou as maiores taxas de restrição de acesso a direitos básicos, como saneamento (81,4%), condições de moradia (24%) e proteção social (6%). Quanto ao uso da internet, cerca de 29% da população com domicílio permanente não possuíam acesso e aproximadamente 28% relataram restrições de acesso à educação.

Esses dados, se comparados à média nacional, que chega a 37,2% em relação aos serviços de saneamento básico, por exemplo, revelam que menos de 20% da população residente no Norte do país possui acesso a esse serviço, enquanto no país este percentual alcança mais de 60% da população. Quanto à falta de acesso à moradia, a média nacional é de 12% e de 3,1% em relação à proteção social.

Sendo um dos maiores Estados da federação em extensão geográfica, com uma área de aproximadamente 1.245.870 Km² (território equivalente a países como Angola) e população estimada de 8.602.865 habitantes (estando em 9º lugar entre os mais populosos do Brasil), o Estado do Pará acompanha os índices da desigualdade social da Região, com cerca de 89% da população sem acesso a saneamento básico, 24,7% sem condições de moradia, 6,1% sem a adequada cobertura de proteção social, 30,6% com restrições de acesso à internet e 30,1% sem acesso à educação no ano de 2018 (IBGE, 2019).

Levantamento realizado pelo Observatório das Metrôpoles, que mede o Índice de Bem-Estar Urbano (IBEU)³⁰, nos municípios brasileiros, revelou que, dos cem piores municípios em bem-estar urbano, quarenta estão no Pará, entre os quais cinco estão na Região Metropolitana de Belém³¹ (Ananindeua, Benevides, Marituba, Santa Bárbara e Santa Isabel), com índices que variaram de 0,382 a 0,487. Belém e Castanhal apresentaram IBEU de 0,584 e 0,580, ficando fora do *ranking* dos cem piores, mas bem longe de figurar entre as “cem melhores”, em que o menor IBEU

³⁰ “O IBEU-Municipal está compreendido em cinco dimensões: mobilidade urbana, condições ambientais urbanas, condições habitacionais urbanas, atendimento de serviços coletivos urbanos e infraestrutura urbana. Todas essas dimensões foram definidas considerando as propriedades necessárias do espaço urbano que podem possibilitar condições coletivas de vida para seus habitantes. Ou seja, todas essas dimensões têm em comum a possibilidade de serem compreendidas a partir das condições urbanas que favorecem maior ou menor bem-estar para seus residentes” (RIBEIRO e RIBEIRO, 2016).

³¹ A Região Metropolitana de Belém é composta por sete municípios: Ananindeua, Belém, Benevides, Castanhal, Marituba, Santa Bárbara do Pará e Santa Isabel do Pará.

registrado foi de 0,913 em Jaborandi/SP, e o maior, 0,951 em Buritizal, também no Estado de São Paulo (OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2020).

Localizada na região Norte do Brasil e possuindo uma área territorial de 1.059,466 km², Belém é uma cidade portuária situada às margens da baía do Guajará, nordeste da Amazônia Legal. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020 a capital do Estado do Pará possuía uma população estimada de 1.499.641 habitantes, ocupando a 11^a posição entre as capitais mais populosas do país, e a segunda maior entre as cidades da região Norte.

Embora possua forte característica insular, quatorze bacias hidrográficas e trinta e nove ilhas, e o maior índice pluviométrico do país, em Belém, 29,7% da população não possuíam acesso à água e 86,4% não tinham coleta de esgoto no ano 2018. Quanto ao tratamento de esgoto coletado em relação à água consumida, apenas 2,3% recebiam o devido tratamento para uma média de 46,3% no país.

Somente na capital paraense foram mais de mil internações e 28 mortes por doenças de veiculação hídrica naquele ano, colocando o município entre aqueles com pior saneamento básico no Brasil, de acordo com os dados do Instituto Trata Brasil (2020). Ainda de acordo com o Instituto, na Região Metropolitana de Belém (RMB), cerca de 40% da população não têm acesso à água e mais de 90% não possuíam coleta de esgoto, enquanto no Brasil esses índices são de 16,4% e 46%, respectivamente.

Quase um terço da população vivia em situação de pobreza extrema ou alta em 2017, sendo que os domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa correspondiam a 39% da população (BRASIL, 2019). Com resultados preocupantes em relação a questões como saneamento básico, habitação e moradia, Belém também está entre as capitais do país com a pior qualidade de vida.

Estudos desenvolvidos por Correa e Lobo (2019) apontam pobreza, vulnerabilidade social e tráfico de drogas como os principais fatores que contribuem para o aumento da violência urbana no município de Belém/PA com variações significativas entre os 36 bairros da capital que fizeram parte do levantamento realizado pelos autores (ANEXO 2).

De acordo com o *Atlas da Violência 2019*, dentre os sete municípios com as maiores taxas de homicídios para cada 100 mil habitantes, quatro estão na Região Metropolitana de Belém: Marituba (taxa de 100,1), Ananindeua (88,1), Castanhal (78,8) e Belém (74,3), superando assim a média nacional de 37,6 homicídios por cem

mil habitantes. A prevalência de homicídios nos estados pode estar associada à combinação de “dois conjuntos de fatores, de natureza mais global [...] e de natureza idiossincrática, que se refere aos acontecimentos atinentes a cada unidade federativa” (IPEA e FBSP, 2019), a exemplo do tráfico de drogas e de disputas entre frações penais.

Jovens e negros estão mais expostos à violência, mas as mulheres também estão entre aqueles que sofrem duplamente com o aprofundamento das desigualdades sociais, pois, além de responderem pelas demandas dentro e fora do ambiente doméstico, desenvolvendo atividade remunerada ou não, também são vítimas de um sistema baseado na repartição desigual do trabalho e na opressão como forma de segregação e exploração.

Sendo quem mais sofre com o desemprego, as mulheres (em sua maioria mulheres negras) estão nos postos de trabalho mais desvalorizados e com vínculos terceirizados. Em 2018, elas eram 59% da força de trabalho potencial³² e, entre as principais dificuldades em sair em busca de um emprego, além dos problemas de saúde e ocorrência de gravidez, “19,7% afirmaram não ter tomado providência para conseguir uma ocupação por ter que cuidar de afazeres domésticos, de filho ou de outro parente” (IBGE, 2019a, p.36), motivos alegados por apenas 2,2% dos homens.

As demandas familiares e domésticas muitas vezes as impedem de sair em busca de uma vaga no mercado de trabalho ou, quando conseguem, se submetem ao trabalho flexível, desvalorizado, e com relações de trabalho mais precárias, sendo a maioria nos serviços domésticos, de alojamento e alimentação, bem como na administração pública, atividades de educação, saúde e serviços sociais.

A taxa de desocupação entre elas era de 52,6%, para 47,4% entre os homens no Brasil, e as maiores vulnerabilidades também em relação ao mercado de trabalho são notadas na região Norte do país (ficando atrás apenas da Região Nordeste), atingindo sobretudo “mulheres, pessoas pretas ou pardas, jovens e a população com menor nível de instrução” (IBGE, 2019a, p.24). Ainda assim, no ano de 2018, mais de 40% dos lares brasileiros eram sustentados por mulheres.

³² Pessoas de 14 anos ou mais de idade que fazem parte dos seguintes grupos: “I. pessoas que realizaram busca efetiva por trabalho, mas não se encontravam disponíveis para trabalhar na semana de referência e II. Pessoas que não realizaram busca efetiva por trabalho, mas gostariam de ter um trabalho e estavam disponíveis para trabalhar na semana de referência” (IBGE, 2018, p.03).

As mulheres são aquelas que mais sentem a ameaça permanente e diária do desemprego e/ou de sua flexibilização (de horários, turnos, salários), especialmente quando são as principais responsáveis financeiras por seus dependentes. Para garantirem as mínimas condições de subsistência, são obrigadas a vender sua força de trabalho submetendo-se a condições e vínculos precários em troca de um salário. As formas de emprego precário também se diversificam, como é o caso da terceirização, sem contar a situação de milhões de trabalhadores/as que vivem na informalidade, a desigualdade de oportunidades, bem como a repartição desigual do trabalho não-remunerado:

A informalidade é uma característica histórica do mercado de trabalho brasileiro que constitui importante marcador de desigualdades. Como consequência, há um elevado contingente de trabalhadores sem acesso aos mecanismos de proteção social vinculados à formalização, como a remuneração pelo salário mínimo, o direito à aposentadoria e às licenças remuneradas, como para maternidade ou por afastamento laboral por motivo de saúde (IBGE, 2019a, p.17).

Restando aos/às trabalhadores/as apenas o tempo destinado à recomposição da força de trabalho para que continue submetido/a ao processo de exploração sem que tenha condições de resposta coletiva, outros espaços de socialização tornam-se praticamente inexistentes, sobretudo entre as mulheres, que usam grande parte de seu “tempo livre” na execução de *outras formas de trabalho*, conceito utilizado pelo IBGE para se reportar ao trabalho não-remunerado, como cuidados com pessoas, afazeres domésticos, trabalho voluntário e produção para o próprio consumo.

A ausência de rede de apoio e a situação de vulnerabilidade no emprego criam as condições propícias ao aprofundamento da violência praticada contra as mulheres dentro e fora do ambiente familiar, e reverbera por todas as dimensões da vida. Ocupando o quinto lugar no *ranking* dos países com a maior taxa de feminicídio do mundo, no Brasil foram 3.739 homicídios somente no ano de 2019, 1.314 destes registrados como feminicídio de acordo com levantamento realizado pelo site G1, que verificou no triênio 2017-2019 uma redução no número de homicídios de mulheres, mas ao mesmo tempo um aumento no número de feminicídios, que pode estar relacionado ao reconhecimento da violência de gênero como causa.

No Estado do Pará, oitavo mais violento para as mulheres (MONITOR DA VIOLÊNCIA, 2020), foram 58 feminicídios em 2018 e mais de 19 mil casos de violência contra a mulher registrados pela Secretaria de Segurança Pública do Estado

(SEGUP/PA) naquele ano, afora os 253 assassinatos de mulheres e destacando-se que há uma tendência à subnotificação em virtude da “falta de acolhimento no momento das denúncias”.

A violência doméstica e familiar engloba diversas formas de agressão e a violação de direitos humanos fundamentais, conduta que tem gerado graves consequências na vida de mulheres e crianças em todo o mundo. No campo das políticas públicas, a amplitude do problema se dá não apenas em virtude das implicações no desenvolvimento do país, como custos com saúde e desdobramentos em relação ao mercado de trabalho, mas sobretudo em relação a crianças que vivem em ambientes sujeitos à violência doméstica, podendo levar ao desenvolvimento de problemas comportamentais, maiores riscos de se tornarem vítimas da violência de gênero e sexual dentro e fora de casa e maior probabilidade de transmissão intergeracional da violência, entre outros.

lares violentos contribuem para a reprodução da desigualdade de gênero a partir de modelos tradicionais fundados nos estereótipos da força e do poder masculino versus a submissão e docilidade feminina. Apesar das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas pelos avanços dos direitos das mulheres e de sua emancipação sexual, política e econômica, de forma perniciosa, esses modelos contribuem para manter ativo um ideário de que as mulheres devem viver subordinadas aos desejos masculinos de posse e controle sobre sua autonomia (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019, p.08).

Ficando atrás apenas do México, o Brasil apresenta o segundo maior *Índice de Risco de Violência Contra Crianças e Adolescentes* entre os países da América Latina. Nos casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes, as meninas são as principais vítimas (83%), e os homens, os agressores (87%), sendo que em 70% dos casos a violência é praticada por um familiar e ocorre na casa deste ou da vítima.

Um dado a ser destacado é que cerca de 51% das 184.524 notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, entre os anos de 2011 a 2017, por exemplo, estavam na faixa de 1 a 5 anos de idade, de acordo com Observatório do Terceiro Setor (2019).

Frente à “incapacidade” do Estado em garantir as condições mínimas de vida e segurança à grande parte da população, a escola também se torna refúgio para crianças e adolescentes vítimas da violência e principal espaço de identificação de casos de toda ordem (negligência, violência física, psicológica e até violência sexual).

No Pará, desde 2014, o Tribunal de Justiça do Estado (TJ/PA) vem desenvolvendo ações junto a professores/as e funcionários/as de escolas públicas com o objetivo de capacitar a comunidade escolar criando estratégias para identificar sinais de abuso, abrir diálogo com as famílias e as crianças e terem condições de denunciar os casos aos órgãos responsáveis (SOARES, 2020).

A combinação entre desigualdade social e violência revela a perversidade das ações do sistema sobre a classe trabalhadora, fazendo de mulheres e crianças as principais vítimas. Tal situação se aprofunda nos cenários de crise, como é o caso da crise sanitária provocada pela disseminação do vírus SARS-CoV-2 (Novo Coronavírus) e seus desdobramentos sobre as já precárias condições de vida da população.

Com primeiro registro de alerta feito pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em dezembro de 2019 após a notificação de um caso específico de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, em fevereiro de 2020 a doença que rapidamente se espalharia por todos os continentes do planeta recebeu o nome de Covid-19.

Em decorrência da pandemia mundial que atingiu todos os continentes do mundo, as atividades escolares presenciais foram suspensas, e a necessidade de isolamento social para reduzir os riscos de contaminação pelo vírus levou ao mesmo tempo ao aumento no número de casos de violência doméstica e de abuso sexual no Brasil.

No Estado do Pará, em menos de cinco meses (de janeiro a meados de maio de 2020), foram registrados pela 1ª Vara de Crimes contra Crianças e Adolescentes de Belém/PA 167 processos de crimes sexuais no Estado. Em todo o ano de 2018, foram 291 processos e 464 em 2019, sendo que estes representam apenas 10% das ocorrências. O fato de grande parte dos casos ocorrer no contexto familiar acaba levando a um alto índice de subnotificações:

Em meio à pandemia, que trouxe a necessidade de isolamento social, e, no caso do Pará, um dos estados que adotou o “*lockdown*” (bloqueio total), o risco para crianças ainda se torna maior, pois, [...] estão convivendo mais diretamente com o agressor, uma vez que quase 90% dos casos que envolvem violência sexual e outros tipos de violência contra crianças e adolescentes ocorrem no ambiente intrafamiliar, praticados por quem tem o dever legal de proteger a vítima, mas viola os seus direitos (RIBEIRO, 2020, p.01).

Embora a educação infantil seja um direito constitucional da criança, cuja finalidade seja o desenvolvimento integral, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei 9.394/96, artigo 29), para grande parte das famílias da classe trabalhadora e, sobretudo, para as mães que se encontram em condições de vulnerabilidade social, muitas vezes é a única forma de garantir aos seus dependentes um espaço seguro (frente às mais diversas formas de violência), que lhes ofereça abrigo, atenção, alimentação e cuidado necessários, assim como melhores condições para o ingresso no ensino fundamental.

Ocorre que o quantitativo de vagas ofertadas ainda está longe de atender à real demanda, e a maioria dos estabelecimentos de ensino infantil em Belém, por exemplo, pertence à iniciativa privada, exigindo assim o pagamento de mensalidades e aquisição de material escolar por parte dos familiares das crianças que foge à realidade destes. Infelizmente, no Brasil o acesso à educação não é garantido pelo Estado enquanto direito social público e subjetivo, conforme prevê a Constituição Federal de 1988, e constitui-se como um serviço de altíssimo custo para os pais³³. Lamentavelmente,

A característica de direito público e subjetivo não tem se constituído como modo de garantia do direito à educação, pois se trata de um limitador do direito de exigibilidade do cidadão contra o Estado, pois revela a adoção legislativa do princípio da “reserva do possível”, evidenciando a má interpretação que resultou na má aplicabilidade desse princípio no Direito brasileiro (ARAÚJO e CASSINI, 2017, p.570).

A meta de universalizar a educação infantil na pré-escola até o ano de 2016 e garantir que no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos estivessem matriculadas nas creches até 2024 está prevista no Plano Nacional de Educação (2014/2024), mas as medidas adotadas pelo município de Belém em relação à educação infantil pública vão na contramão das ações elencadas no plano de educação aprovado para a década.

A Ação Civil Pública ajuizada pelo Núcleo de Atendimento Especializado da Criança e do Adolescente (NAECA) da Defensoria Pública do Estado do Pará, contra

³³ Quando se trata de estabelecimentos de ensino que oferecem as condições adequadas de atendimento a bebês e crianças de 0 a 5 anos pois é sabido, que ainda hoje, há um grande número de espaços sem as condições mínimas de desenvolver atividades de educação e cuidado nesta faixa etária.

a Prefeitura de Belém, em 2017, revelou um déficit de 120 mil vagas na capital, sendo 78 mil somente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (crianças de 6 a 8 anos). A ação ainda seguia sem resolução até o início do ano de 2020.

Gráfico 07 – Matrículas em creches e pré-escolas na rede pública municipal – Belém/PA, 2010 a 2019

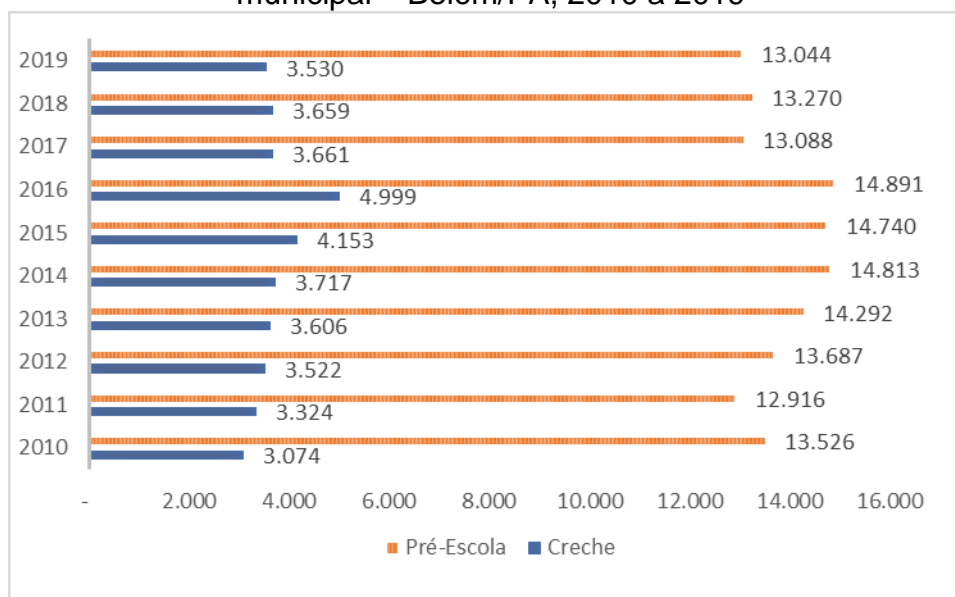


Gráfico elaborado pela autora
Fonte de dados: INEP, 2010 a 2019

A partir dos dados do INEP, nota-se que, de 2011 a 2016, há uma expansão considerável no número de matrículas na educação infantil com uma ampliação de cerca de aproximadamente 3.300 vagas (1.925 vagas na creche e 1.365 na pré-escola). No entanto, no ano seguinte (2017), há uma redução de mais de 3.000 matrículas na educação infantil (uma redução de 1.338 vagas nas creches e de 1.800 vagas na pré-escola), quadro que não se alterou no último período.

Em 2019, a SEMEC passou a utilizar uma plataforma *online* para a realização de pré-matrícula de novos estudantes como forma exclusiva de ingresso na Rede. Esse mecanismo substituiu o deslocamento de responsáveis para as unidades escolares em busca de vagas e, embora possa exprimir certa facilidade, acaba por dificultar o acesso por parte de inúmeras famílias que não possuem acesso à *internet*. Essa medida pode justificar o fato de naquele mesmo ano a Secretaria Municipal de Educação ter sido obrigada a abrir um segundo período de pré-matrícula na mesma plataforma para o preenchimento de mais de 6.000 (seis mil) vagas restantes da primeira chamada, quantitativo referente apenas à educação infantil, o que novamente não resolveu o problema, pois nem a democratização do acesso à tecnologia foi

resolvida, como também o número de vagas disponibilizado não representou a alta demanda reprimida.

Quanto aos estabelecimentos de ensino infantil, desde o ano de 2012, nota-se uma ampliação da Rede Privada, chegando a ultrapassar o número de instituições públicas que ofertam essa etapa da educação básica, em especial as creches, sendo que o número de instituições privadas em 2011 era menor do que aquelas vinculadas ao poder público no município. O Gráfico 8 explicita esse crescimento, observando-se que a rede privada quadruplicou seu raio de ação em relação à rede municipal.

Em uma capital onde até o ano de 2018 ainda se presenciava familiares das crianças dormindo em filas em frente às creches públicas na esperança de garantir uma vaga na educação infantil³⁴, os dados a seguir demonstram que o direito de acesso a essa etapa da educação básica em Belém está longe de ser concretizado, ainda que as filas pareçam ter cessado.

Gráfico 08 – Estabelecimentos de ensino infantil (creche e pré-escola) na rede municipal e na rede privada – Belém/PA, 2010 a 2019

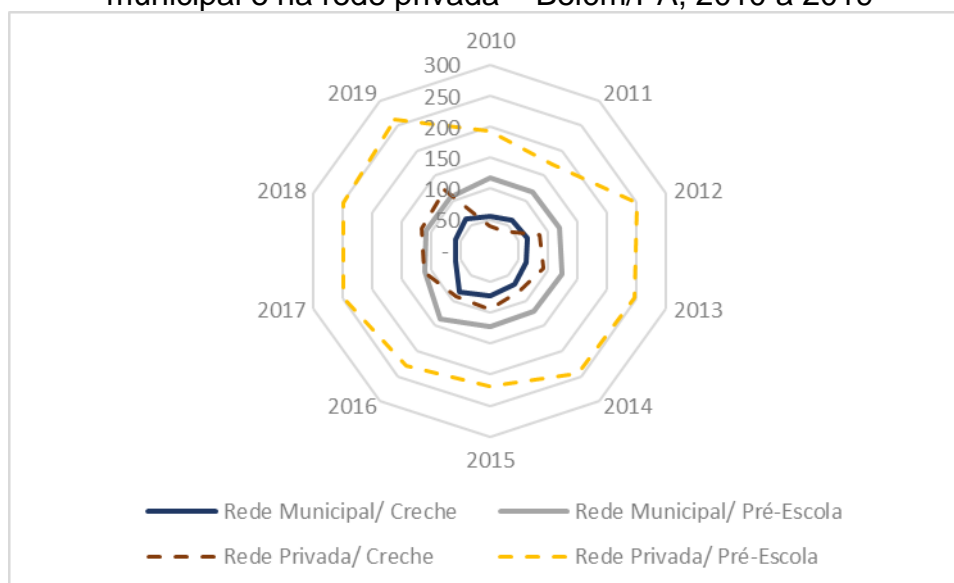


Gráfico elaborado pela autora
Fonte de dados: INEP, 2010 a 2019

Diante da redução de vagas nos estabelecimentos públicos municipais e estagnação na construção de novas unidades por parte da Prefeitura em Belém, nota-se uma tendência de crescimento significativo da Rede Privada. Tal política segue em

³⁴ O site de notícias *Diário Online* (DOL), em matéria assinada por Dominik Giusti em janeiro de 2018, denunciou a situação das famílias que passaram horas durante o dia, e até mesmo durante a madrugada, em frente às Unidades de Educação Infantil do município para garantir a matrícula de crianças, principalmente nas creches.

consonância com as ações desenvolvidas no campo da educação infantil no país, contribuindo para a efetivação da política de *vouchers* como forma de desobrigar o Estado em relação ao atendimento a essa etapa da educação básica e transferir para as famílias a decisão sobre a escolha, ao mesmo tempo em que favorece a iniciativa privada.

Se consideramos os estabelecimentos de educação infantil que constam na base de dados do INEP, temos o registro de 108 estabelecimentos que atendem essa etapa da educação básica, distribuídos em Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Infantil (EMEIF), Unidades de Educação Infantil (UEI) e Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEI). No entanto, quase 40 (quarenta) espaços escolares que ofertam a pré-escola não possuem registro no INEP, como os Anexos e as Unidades Pedagógicas, posto que se encontram vinculados a um estabelecimento devidamente credenciado, com autorização de funcionamento provisório de turmas nestes espaços, em alguns destes há mais de duas décadas.

Dados constantes no Relatório de Gestão da Prefeitura Municipal de Belém (PMB) referente ao ano de 2019 registraram uma ampliação de 75 novas unidades escolares no período de 22 anos³⁵, chegando a um total de 167 espaços escolares municipais (sem contar com as escolas conveniadas).

Algumas inconsistências foram localizadas ao compararmos os dados do INEP e aqueles do referido Relatório, como, por exemplo, o número de unidades escolares em 2019 declarados (108 pelo INEP e 167 pela PMB). Uma das justificativas pode estar no fato de que as Unidades Pedagógicas e Anexos, ao estarem vinculadas a uma Escola Sede, tenham seus dados sobre matrículas e docentes diluídos no total de estabelecimentos. Assim, as condições de infraestrutura desses espaços sequer são consideradas nos levantamentos sobre o tema.

Diferentemente das EMEIF (onde é ofertado o ensino fundamental e em algumas unidades também a educação infantil/pré-escola, em regime parcial), das UEI (voltadas ao atendimento parcial ou integral às crianças na creche e pré-escola), e das EMEI (exclusivas para esta etapa da educação básica), as Unidades Pedagógicas/Anexos surgiram como uma medida temporária para o cumprimento da

³⁵ Das 92 Unidades de Ensino da Rede Municipal em Belém no ano de 1997, 51 correspondiam a espaços provisórios (Anexos) implantados naquele ano (BELÉM, 1997). Em 2019, estes correspondiam a pelo menos 38 espaços que se encontravam em igual condição, agora denominados Unidade Pedagógica (UP) ou mantendo-se a nomenclatura "Anexo", vinculados a uma Escola "Sede" localizada geralmente no mesmo Distrito Administrativo.

legislação educacional e voltaram-se ao atendimento da grande demanda de crianças de até 6 anos que ainda se encontravam fora da escola ou eram atendidas em espaços como associação de moradores e centros comunitários no final dos anos de 1990.

Se compararmos a distribuição dos tipos de estabelecimentos vinculados à SEMEC nos últimos quinze anos (2004, 2012 e 2019)³⁶, nota-se que houve uma política de fechamento desses espaços e construção e/ou ampliação de outras unidades, com uma redução de UP/Anexos (de 62 para 38) e ampliação no número de escolas (de 56 para 95). Se as 36 “novas”³⁷ unidades escolares passaram a absorver apenas a demanda dos estabelecimentos que foram fechados (24), pode-se afirmar que houve uma ampliação da rede pública municipal em doze unidades escolares na rede pública municipal.

No entanto, nota-se que as Escolas Conveniadas (OSC) em Belém passam a responder por um número significativo de espaços escolares nos dois últimos anos analisados, aproximando-se das UEI no último ano e as superando em 2012, conforme demonstrado no Gráfico 9.

Embora se possa notar uma ampliação no número de Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) e redução de anexos, é importante observar que, no ano de 2004, não havia registro de funcionamento de escolas conveniadas (OSC), as quais passam a superar em número de estabelecimentos se comparado às UEI no ano de 2012, apresentando grande variação devido à forma de concessão de autorização de funcionamento³⁸.

³⁶ Os anos de referência marcam os anos finais das gestões municipais de Edmilson Rodrigues (1997-2000/2001-2004), Duciomar Costa (2005-2009/2009-2012) e Zenaldo Coutinho (2013-2016/2017-2019).

³⁷ Cabe destacar que essa dinâmica não se aplica igualmente a todos os oito Distritos Administrativos de Belém e, embora seja possível notar um crescimento no número de estabelecimentos, não se pode afirmar que tenha havido uma melhoria na qualidade destes.

³⁸ Escolas conveniadas funcionam em regime de comodato com a Secretaria Municipal de Educação de Belém, com base na Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, e regulamentado pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 04, de 28 de novembro de 2016, a qual trata de “procedimento excepcional para a concessão de atos autorizativos em prol de Organizações da Sociedade Civil [...] com vistas à ampliação do atendimento educacional – Educação Infantil”. Em apenas um dia, 33 (trinta e três) Atos Normativos do CME autorizaram funcionamento e/ou prorrogaram autorização para oferta da educação infantil nestes espaços em 2018. Coincidentemente ou não, todos em um 7 de março, véspera do dia Internacional da Mulher. Denúncias realizadas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP/PA) revelaram que, na época, a Presidente do CME estaria acumulando ilegalmente cargos públicos, além de responder ao mesmo tempo como Presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará (SINEPE-PA) (<https://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-502238-sintepp-faz-denuncias-contrapresidente-da-funbosque-e-pede-sua-saida.html>).

Gráfico 09 – Espaços educativos vinculados à SEMEC, de acordo com o tipo – Belém, 2004, 2012 e 2019

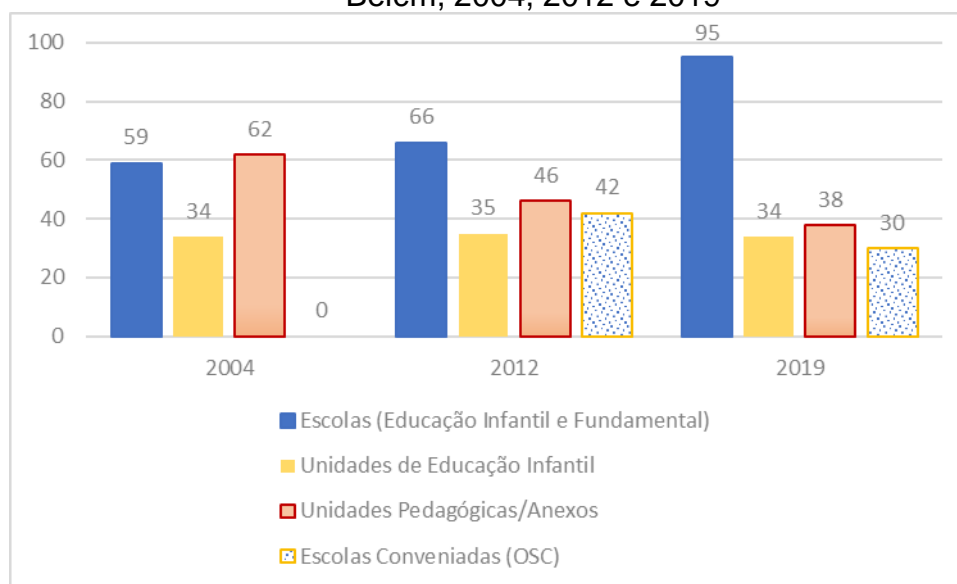


Gráfico elaborado pela autora

Fonte de dados: Belém, Relatório de Gestão (2019)

Ainda que a substituição dos espaços provisórios aponte para a possibilidade de melhores condições de infraestrutura, a manutenção de pelo menos 38 desses espaços sem as condições necessárias ao atendimento demonstra não apenas que a oferta da educação infantil em Belém segue precarizada (posto que estes funcionam em ambientes totalmente inadequados, como imóveis alugados (prédios, casas, estabelecimentos comerciais inativos, quitinetes) e Centros Comunitários, mas também revela a negação do direito ao acesso à educação infantil de qualidade e a segregação entre crianças vinculadas a uma Rede, ou até em uma mesma escola.

Outro elemento a se destacar é quanto ao regime de atendimento, se de tempo integral (10h) ou tempo parcial (4h). Esse fator é de grande relevância, pois vai determinar não somente o tempo de permanência da criança na unidade, mas a quantidade de insumos necessários para a garantia de espaços diversificados (como refeitórios, banheiros, áreas de descanso e lazer), alimentação e tamanho da equipe de trabalho, a exemplo do que ocorre nas creches públicas.

No município de Belém, a Rede Privada responde por quase metade do atendimento na educação infantil. No entanto, é na rede municipal que encontramos um maior número de matrículas em turmas de tempo integral (tanto para bebês e crianças até 3 anos de idade, quanto para crianças de 4 a 5 anos), o que necessariamente pressupõe a necessidade de mais recursos humanos e materiais.

Gráfico 10 – Matrículas na educação infantil na rede municipal e na rede privada de acordo com o regime de atendimento – Belém/PA, 2019

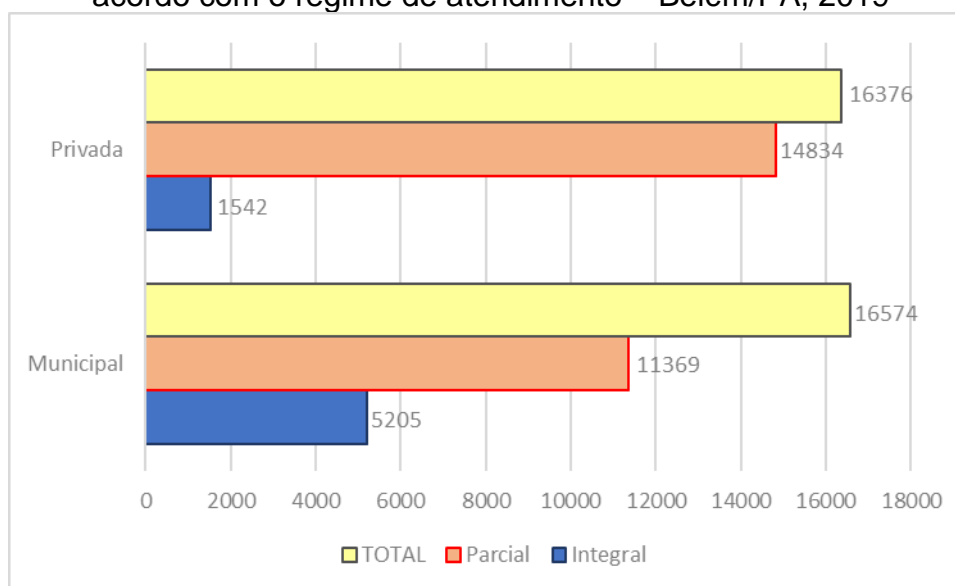


Gráfico elaborado pela autora
Fonte de dados: INEP, 2019

A ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho exige que elas possam ter asseguradas as condições necessárias para dedicar-se à atividade remunerada com o atendimento adequado a seus dependentes ao longo do dia, seja no espaço público, seja no privado, sendo indiscutível a importância dos espaços coletivos na formação e no desenvolvimento integral da criança.

Contudo, faz-se necessário problematizar as condições de atendimento à educação infantil nos espaços pedagógicos vinculados à SEMEC/Belém, onde o trabalho das professoras da educação infantil ocorre, a exemplo do regime de atendimento e lotação das turmas, de acordo com a faixa etária.

À medida que as turmas de creche são fechadas na rede municipal, novas turmas se abrem na iniciativa privada, havendo uma tendência de ampliação dessa dinâmica nos últimos três anos, conforme podemos verificar no Gráfico 11. A mesma lógica é verificada na pré-escola, com a diferença de que nos anos de 2010 e 2011 o número de turmas nas creches municipais era praticamente o dobro daquelas pertencentes à rede privada, e, em 2019, o número de turmas na rede municipal correspondia a menos de 50% do total.

Gráfico 11 – Turmas de ensino infantil (creches e pré-escolas) na rede municipal e rede privada – Belém/PA, 2010 a 2019

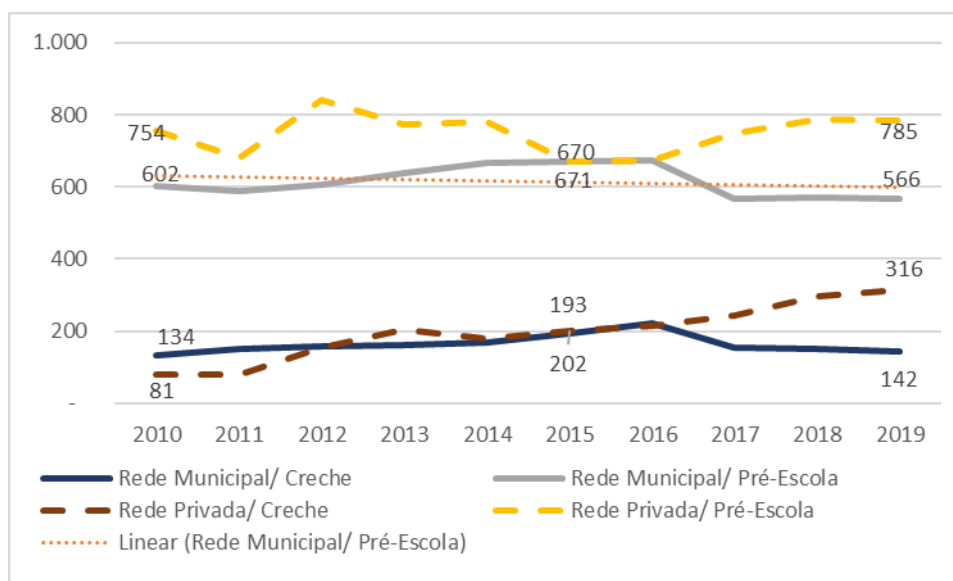


Gráfico elaborado pela autora
Fonte de dados: INEP, 2010 a 2019

Além desses espaços, as Escolas Conveniadas (em número de 30 no ano de 2019) possuíam cerca de 3.700 crianças matriculadas, correspondendo a aproximadamente 25% das matrículas na educação infantil se comparado ao número de matrículas na rede municipal em 2019. Destaca-se que Belém está entre as capitais que respondem pelos menores investimentos em professores (apenas 7,39%) e mais gastam com atividades terceirizadas (cerca de 25%), em relação à Receita Total do município, ocupando respectivamente a 13ª e 6ª posição em 2018.

Para justificar a celebração de novos convênios para a oferta de educação infantil em Belém, o Conselho Municipal de Educação de município, alegando a incapacidade de atender à demanda, publicou a Resolução CME n.º 04, de 28 de novembro de 2016, a qual:

Estabelece procedimento *excepcional* para a concessão de atos autorizativos em prol de Organizações da Sociedade Civil interessadas em celebrar parceria com a Secretaria Municipal de Educação, com vistas à ampliação do atendimento educacional – Educação Infantil – no âmbito da Rede Municipal de Educação de Belém (BELÉM, 2016 – grifo meu).

Em virtude da necessidade de delimitar o objeto de pesquisa, esses espaços não se constituíram como campo de investigação neste estudo. No entanto, é pertinente ressaltar que tais elementos concorrem para a negação do direito à educação infantil de qualidade, e reverbera sobre o trabalho das professoras em todos

os âmbitos, desde a formação docente, formas de organização do trabalho, relações com gestores, o que se pensa sobre o fazer docente e intervenções diante das inúmeras demandas que chegam às unidades e aquelas que são diariamente transferidas às professoras.

Importante destacar que a localização das unidades e as características dos bairros em cada distrito possuem fatores que contribuem em maior ou menor proporção para o processo de mal-estar docente e levam ao adoecimento. Em bairros do Distrito do Guamá (DAGUA), um dos oito Distritos Administrativos do município, ao analisar o *Mapa de Equipamentos Públicos do Município de Belém*, nota-se grande concentração de feiras, por exemplo, o que gera um maior fluxo de pessoas e veículos, assim como alta interferência sonora.

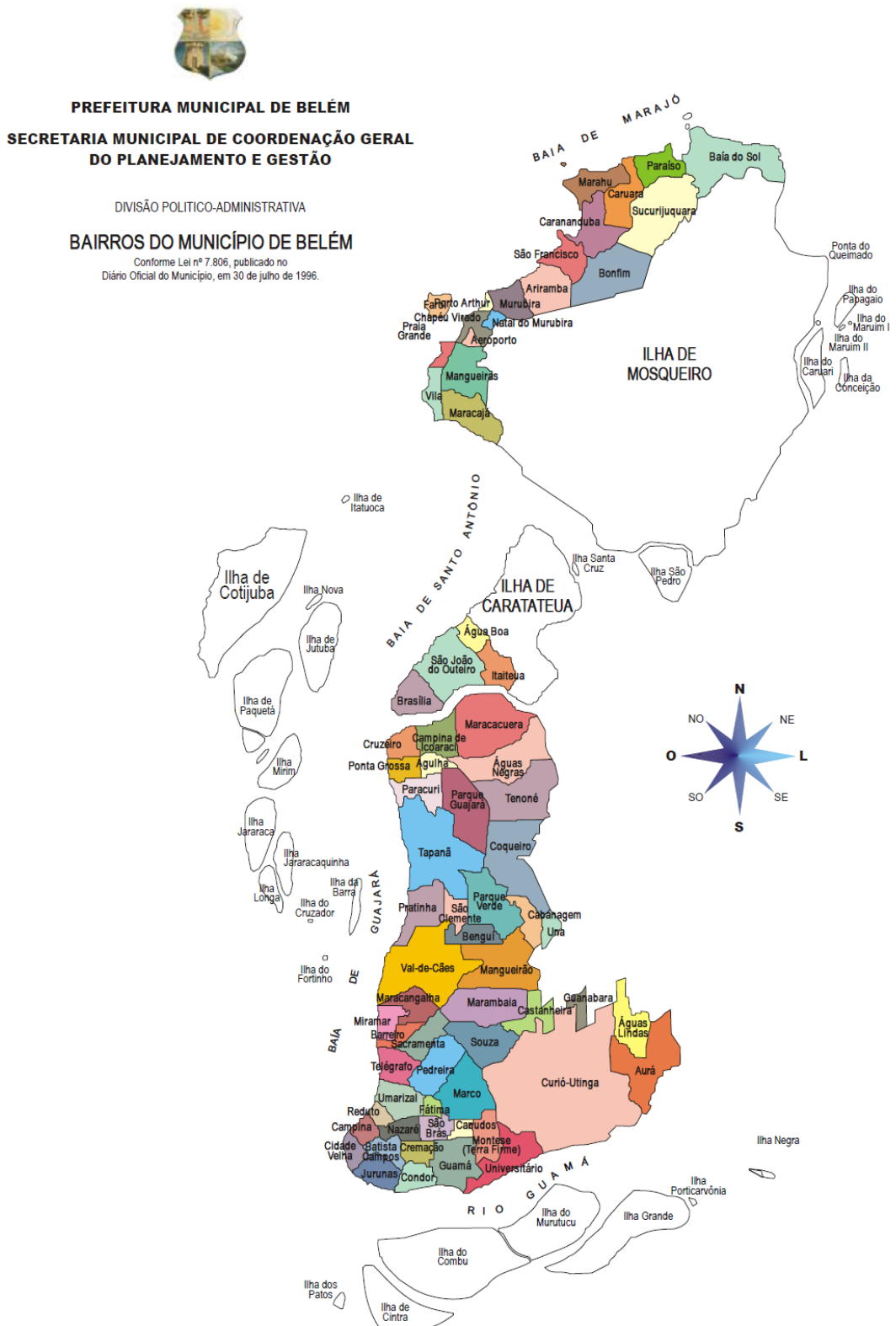
Esses elementos não apenas retardam o acesso das professoras que não residem nesta área às unidades de educação, como também acabam por exigir-lhes um esforço vocal maior quando são muito próximas às creches ou às escolas, o que torna mais intenso o ruído já existente nesses espaços.

A exposição às condições de trabalho desfavoráveis está associada ao adoecimento dos docentes. Fatores ambientais e fatores organizacionais são considerados riscos à saúde. No primeiro grupo, figuram as condições do espaço físico, as condições de iluminação, as condições sonoras e climáticas, e a segurança geral do ambiente (ASSUNÇÃO, 2010, p.01).

Partindo dessa análise, fatores geográficos e sociais não podem ser negligenciados, pois também resultam em uma *autointensificação* do fazer docente na educação infantil, sob um contexto de aprofundamento das desigualdades sociais e de condições de trabalho cada vez mais precárias, a exemplo das elevadas taxas de homicídio verificadas em bairros localizados sobretudo nos Distritos do Entroncamento (DAENT), Icoaraci (DAICO) e Sacramenta (DASAC) em Belém.

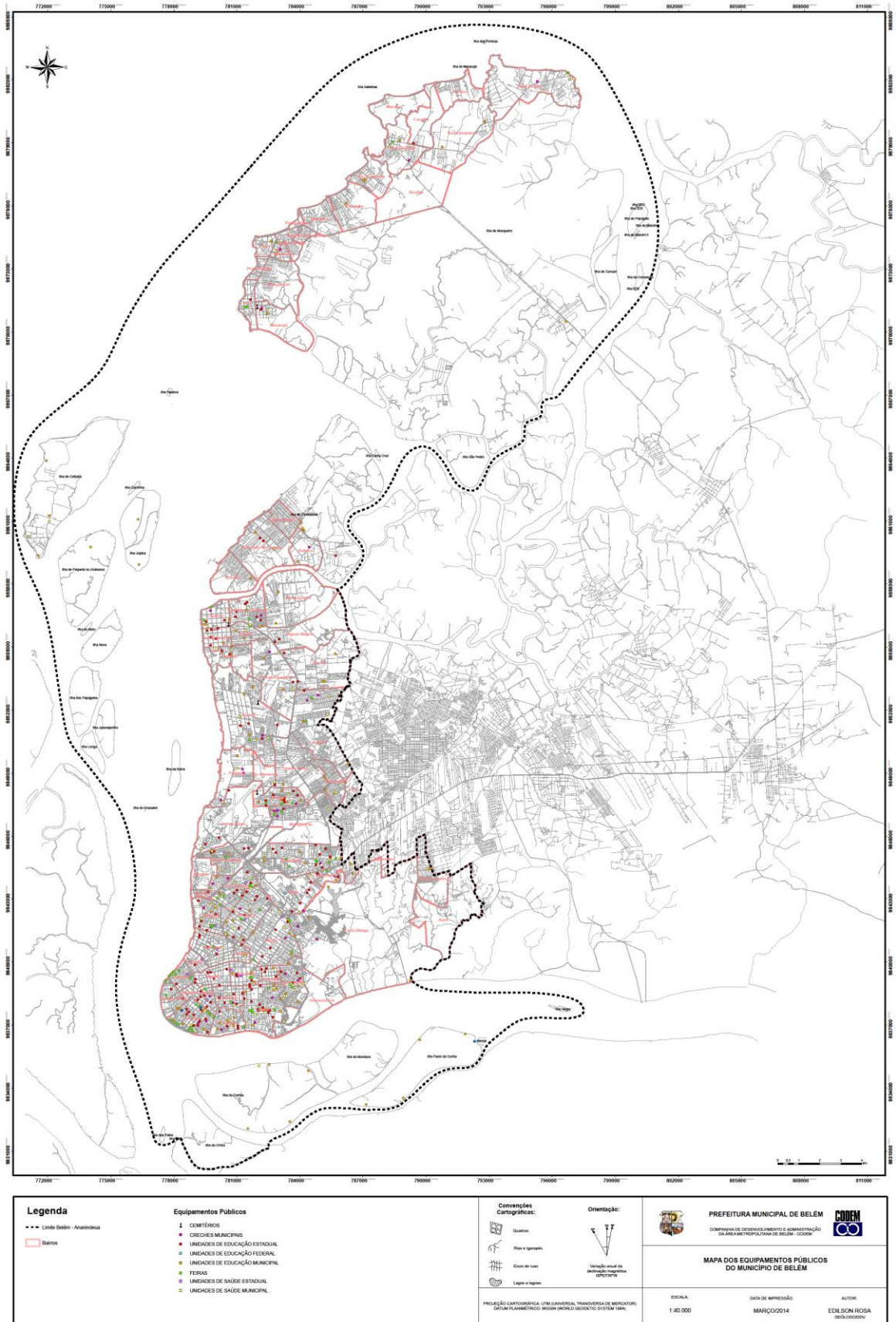
A localização dos 71 (setenta e um) bairros que estão sob responsabilidade do município de Belém, e distribuídos nos oito Distritos Administrativos, pode ser observada na Figura 3. Quanto ao atendimento à população no que se refere ao número de equipamentos públicos, tais como espaços escolares, unidades de saúde e feiras, por exemplo, na Figura 4 é possível verificar sua distribuição até o ano de 2014, a partir dos dados da Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém (CODEM).

Figura 3 – Bairros do Município de Belém



Base cartográfica: Cadastro Técnico Multifinalitário - PMB

Figura 4 – Mapa de Equipamentos Públicos do Município de Belém



Quanto à distribuição dos espaços escolares, nota-se pelo Gráfico 12 que os Distritos do DAGUA e DABEN são aqueles que respondem ao maior número de unidades, sendo que este último apresentou um significativo crescimento no número de Escolas – 5 de um total de 12 – e o surgimento de dois novos Anexos. À exceção do DABEN, do DAMOS e do DAOUT, nos outros cinco Distritos Administrativos de Belém, os Anexos/Unidades Pedagógicas superaram o número de Unidades de Educação Infantil (DABEL, DAENT, DAGUA, DAICO, DAOUT e DASAC) no ano de 2015. Apenas 3 (três) Unidades de Educação Infantil foram construídas no quinquênio, uma no DAENT e outras duas no DAOUT.

Gráfico 12 – Espaços educativos da rede municipal de acordo com o Distrito Administrativo – SEMEC/Belém, 2010 e 2015

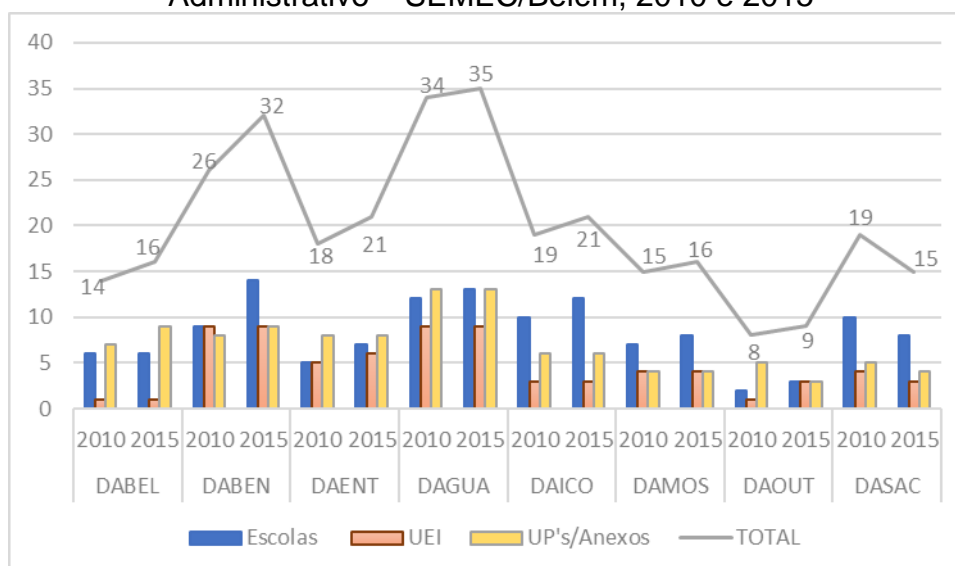


Gráfico elaborado pela autora

Fonte de dados: NAST/DERH/SEMEC, 2010 e 2015

Outro fator a ser considerado é o isolamento de algumas unidades de educação municipal em áreas de difícil acesso, bem como a carência de equipamentos públicos próximos, tais como unidades de saúde. Em geral, são bairros onde residem famílias em situação de pobreza extrema, sem serviços adequados de abastecimento de água, tratamento de esgoto e coleta de lixo, em uma condição de alta vulnerabilidade social. Há Unidades Pedagógicas que se encontram no limite do território pertencente ao município de Belém, onde a condição limítrofe acaba por gerar abandono por parte de os ambos os municípios. Nesses espaços pedagógicos, os recursos e a mobiliário demoram a chegar ou muitas vezes são “reaproveitados”.

5.2. Precarização e *sobretabalho* na educação infantil

A escola constitui-se em um ambiente onde se estabelecem relações de solidariedade e afeto, de conflitos e tensões, em espaços que muitas vezes não oferecem as condições ergonômicas necessárias à manutenção da qualidade de vida do/da trabalhador/a. Refletir sobre o desenvolvimento de doenças em professoras de bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade requer pensar a complexidade que envolve os objetivos desse trabalho, bem como a construção de sua identidade profissional marcada não apenas por trajetórias diversas, mas de um *fazer-se* docente em condições também (a)diversas de trabalho.

Analisar a condição docente na educação infantil perpassa pela compreensão de que o trabalho de educação e cuidado na esfera pública possui uma categoria profissional heterogênea, essencialmente feminina, mas que compartilha de um trabalho precário e altamente demandado física e psicologicamente. O grande número de contratos temporários também compromete a qualidade do trabalho na educação infantil, em virtude da alta rotatividade de docentes.

Embora todos os segmentos que compõem o quadro de funcionários em uma unidade escolar compartilhem do mesmo espaço físico, das mesmas políticas educacionais nacionais e locais, bem como dos mesmos problemas que podem envolver localização geográfica, estrutura física da unidade e sua gestão, ocorrência de patologias em trabalhadores da educação pública certamente depende de fatores que dizem respeito às suas condições físicas e socioeconômicas e à natureza do trabalho desenvolvido.

Em Anexos/Unidades Pedagógicas, a equipe em geral é reduzida, e não se conta com a presença de uma equipe gestora. Embora carregue em sua natureza a díade cuidar e educar, seja qual for o espaço em que esse trabalho seja desenvolvido, no trabalho docente na educação de crianças pequenas, a depender das condições de infraestrutura, de material, recursos humanos e compreensão sobre o trabalho nesta faixa etária, o cuidado ou a educação, ou mesmo as duas funções, podem ficar prejudicadas, comprometendo a atividade profissional nesses espaços, assim como a saúde docente.

Diante das exigências da LDB/96 e do fechamento de turmas de educação infantil por parte do governo Estadual com a aprovação do FUNDEF no ano de 1997, dezenas de espaços provisórios que ofertavam turmas no ensino pré-escolar em

regime de convênio (a exemplo das associações de moradores) se tornaram espaços permanentes. Essas turmas, por exigência da Lei, passaram a contar com profissionais que possuíam no mínimo o Curso de Magistério (função anteriormente exercida por trabalhadoras da comunidade e muitas sem a formação adequada). Porém, ao permanecerem em prédios alugados, cedidos ou conveniados e com forte interferência de líderes comunitários, seguiram ainda submetidos a inúmeras carências (de recursos materiais e humanos), tornando-os um subgrupo ainda mais precarizado dentre os espaços de educação infantil públicos municipais.

Em 1997, a SEMEC contava com um número total de 1.960 (mil novecentos e sessenta) docentes, sendo 316 destes lotados em turma de educação infantil e 700 nas séries iniciais do ensino fundamental, distribuídos em 104 espaços educativos, sendo 50 Escolas e 54 Anexos (BELÉM, 1997).

No caso das creches, antes da aprovação da Lei 9394/96, o trabalho era desenvolvido por monitoras que, somente após diversos processos de mobilização pelo enquadramento na carreira e na ocupação da Câmara Municipal, conquistam o direito de serem reconhecidas como professoras. Três anos depois, passam a compor o grupo magistério, levando o governo municipal a criar 300 (trezentos) cargos de Professor Pedagógico – MAG. 01, com 30 (trinta) horas semanais, acrescidas de hora atividade, a partir da Lei Municipal nº 7973, de 15 de setembro de 1999. Consta no corpo da Lei:

Art. 1º. Ficam incorporados aos quadros da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, os funcionários da Fundação Papa João XXIII – FUNPAPA, lotados nas Unidades de Educação Infantil, investidos nas funções que se enquadrem no GRUPO OCUPACIONAL MAGISTÉRIOS, que tenham habitação conforme determinam os artigos 61 e 62 da Lei Federal nº 9.394/96 – LDBEN.

Em 2002, sob a Lei nº 8205, mais 41 (quarenta e um) novos cargos Mag.01 são criados, a fim de contemplar as professoras que haviam iniciado seus estudos no Magistério, nível médio, ou estavam em fase de conclusão do curso. O último concurso para provimento de vagas para professores na SEMEC havia sido realizado no ano de 1995, antes da LDB/96. Somente em 2012 a Secretaria Municipal de Educação realiza concurso público para docentes com destinação de vagas específicas para a educação infantil (creches e pré-escolas), exigindo-se formação em nível superior, função exercida até então por docentes que ingressaram na carreira para atuar tanto na pré-escola quanto nas séries iniciais do ensino fundamental na

rede municipal de ensino, com exigência mínima o curso normal em nível médio, e aquelas anteriormente vinculadas à assistência social.

No ano de 2019, a SEMEC contava com um total de 976 docentes da educação infantil (451 em creches e 525 docentes na pré-escola), lotados em 161 estabelecimentos vinculados à rede municipal que ofertavam a educação infantil em Belém, sendo que 59 dessas unidades com atendimento de creche e 102 com pré-escola. Se compararmos anos de 2010 a 2019, o número de docentes das creches na rede municipal de ensino saltou de 177 para 451, enquanto na pré-escola subiu de 464 para 525, entre professores efetivos e temporários. Esses valores sofrem queda em 2017, com um discreto crescimento no número de docentes da pré-escola nos anos seguintes, 2018 e 2019, enquanto em relação à creche o total de docentes sofre nova redução e depois se mantém quase inalterado, conforme verifica-se no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Docentes da educação infantil na rede pública municipal – SEMEC/Belém, 2010 a 2019

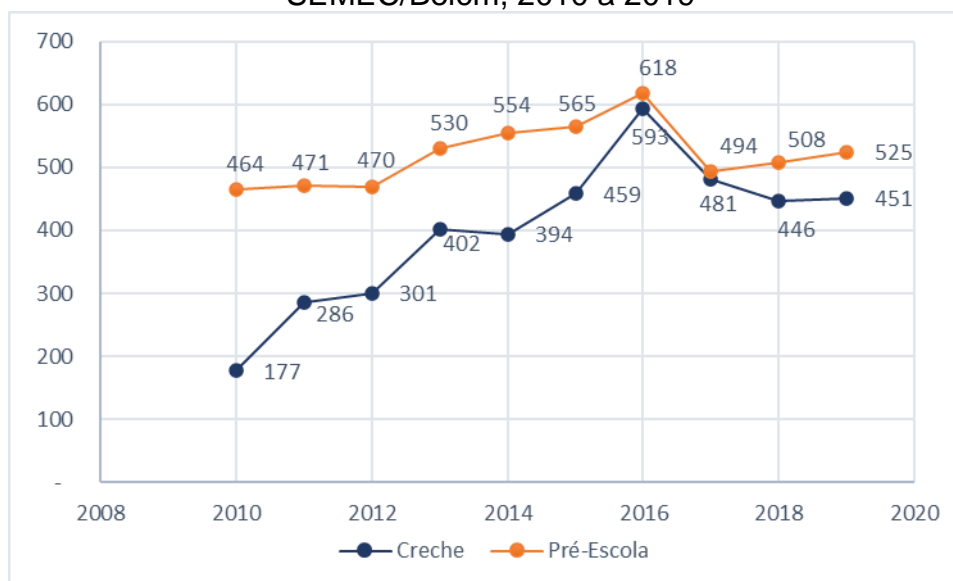


Gráfico elaborado pela autora
Fonte de dados: INEP, 2010 a 2019

O aumento no número de docentes da educação infantil em Belém observado no período de 2012 pode ter relações com os dispositivos presentes na Lei nº 12.722/2012, com previsão de apoio financeiro da União ao Distrito Federal e aos municípios, para a ampliação da oferta na educação infantil, associado a programas de transferência de renda como o Programa Bolsa Escola. A estagnação no ano de 2016 e no queda no ano subsequente, certamente, têm a ver com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, a qual instituiu o “Novo Regime Fiscal”, congelando

investimentos em diversas áreas sociais. Ainda durante sua tramitação como PEC 55 no Senado e PEC 241/16 na Câmara dos Deputados, os movimentos sociais já denunciavam os danos que a aprovação da proposta de congelamento dos gastos públicos por 20 anos, conforme previsto na EC 95, o que causaria impactos desastrosos na promoção da justiça social, sobretudo no que se refere à saúde e à educação. Nomeada como “PEC da morte” ou “PEC do Fim do Mundo” por analistas políticos e organizações sindicais, os efeitos da EC foram sentidos de imediato, e os prejuízos contabilizados somam desde a negação do direito, tanto de acesso à educação pública quanto ao atendimento à saúde, escancarado no contexto da crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19.

Em relação ao vínculo empregatício das/os professoras/es da educação infantil em Belém, entre os/as docentes da rede pública municipal nota-se uma redução significativa na quantidade de contratos temporários e um crescimento no número de docentes efetivos no período que vai de 2011 a 2018, ainda que o total de vínculos temporários correspondesse a cerca de 17% do total de professores/as que atuavam na educação infantil na SEMEC em 2018.

Gráfico 14 – Docentes da educação infantil na rede pública municipal por tipo de vínculo – SEMEC, Belém, 2011 a 2019

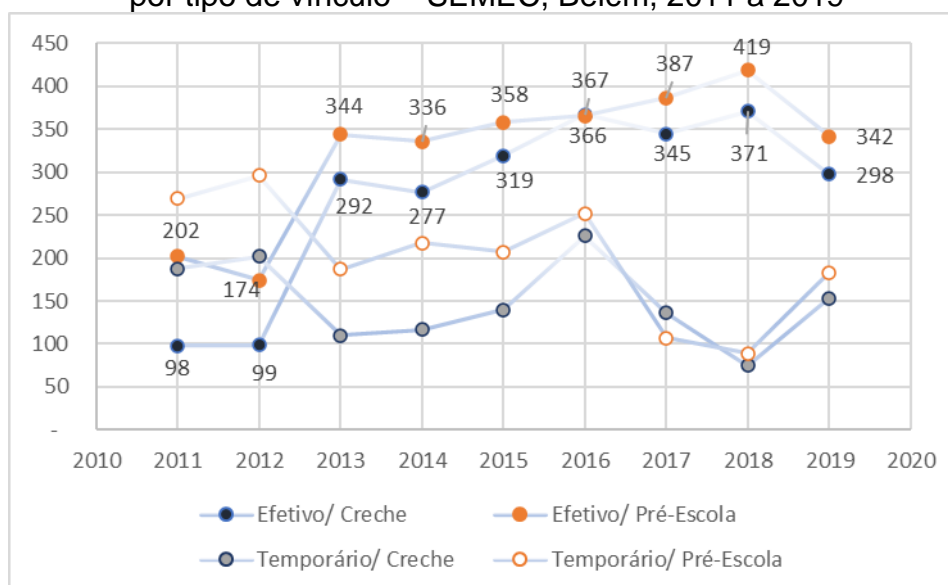


Gráfico elaborado pela autora
Fonte de dados: INEP, 2011 a 2019

É possível notar, a partir do Gráfico 14, que a alta taxa de docentes com vínculos temporários somente começa a se reverter a partir do ano de 2013, com a nomeação de concursados. No ano de 2011, por exemplo, professores/as

temporários/as cor respondiam a 65,73% dos vínculos de trabalho nas creches e a 57,11% na pré-escola e em 2012 essas taxas eram de 67,11% e 62,98%, revelando que a precarização não ocorre somente nas condições, mas também nas relações de trabalho.

Destaca-se também o crescimento significativo havido entre os anos de 2012 e 2013 do número de docentes efetivos nas creches, o que pode representar o desenvolvimento de uma política voltada para o atendimento de crianças entre 0 e 3 anos. Chama atenção a grande oscilação no número de contratos temporários, com registro de crescimento sobretudo no ano de 2016, o qual pode estar relacionado ao aumento no número de matrículas naquele ano.

Visando identificar os fatores presentes no trabalho docente na educação que podem estar contribuindo para a ocorrência de doenças do sistema osteomuscular neste seguimento da categoria, optou-se por realizar entrevistas com professoras efetivas que se encontravam exercendo a função no período da pesquisa, licenciadas ou não para tratamento médico. A partir dos critérios estabelecidos conforme descrito na Introdução desta Tese e da aplicação dos questionários, foi possível traçar o seguinte perfil das docentes que compõem a amostra:

Tabela 5 – Perfil das Entrevistadas

Nº	Idade	Formação	Estado Civil	Nº de Dep.	Tempo de Mag.	Tempo/ SEMEC	Tipo de Unid.	Lotação	Tamanho da turma	Afastam. Médico
01	38a	Pós-Grad.	Casada	1	9 anos	7 anos	EMEIF	Pré-Escola	28 crianças	SIM
02	36a	Pós-Grad.	Solteira	2	11 anos	7 anos	UEI	Creche	25 bebês	NÃO
03	33a	Grad.	Solteira	0	8 anos	7 anos	UP	Pré-Escola	20 crianças	NÃO
04	57a	Pós-Grad.	Casada	2	39 anos	19 anos	UP	Pré-Escola	24 crianças	SIM
05	37a	Pós-Grad.	Solteira	0	11 anos	4 anos	UEI	Creche	25 bebês	NAO

Tabela elaborada pela autora

Para as professoras efetivas que atuam na educação infantil e fizeram parte deste estudo, o trabalho docente carrega uma essência que traz significativa satisfação profissional quando se referem à relação estabelecida com as crianças. No entanto, queixam-se da falta de valorização profissional, de reconhecimento e de apoio por parte do poder público. Ao ser indagada sobre o que lhe dá prazer no trabalho, uma professora que trabalha há sete anos na rede municipal e atua na pré-escola em uma EMEIF relata:

Olha, no meu trabalho, o que me dá prazer mesmo é saber que pra essas crianças a gente é uma referência, então a gente vê que eles criam vínculos afetivos com a gente, que eles confiam, que eles nos têm como referência, nas falas às vezes até mesmo quando eu precisei me ausentar, “professora, eu senti muita sua falta”, então são essas coisas que nos impulsionam, porque se for mesmo pelo trabalho, remuneração, não nos motivam (DEI/01/CA, 2019).

Na fala das docentes, nota-se um grande envolvimento emocional com o trabalho a partir das crianças, elemento que gera positividade na atividade docente e fator de motivação fundamental para o desenvolvimento de sua ação. No entanto, reconhecem que desenvolvem um trabalho sem a devida valorização profissional e sem as condições adequadas. A ausência de uma rede de apoio para o desenvolvimento do trabalho tanto em relação às famílias quanto em relação à gestão também foi notada a partir da fala das entrevistadas, elemento que também favorece o adoecimento profissional.

Durante a realização da entrevista, uma professora de creche lotada em UEI, ao relatar situações de violência que aconteceram na comunidade, como assalto na unidade, assassinato de familiares de suas crianças, além do descaso em relação à infraestrutura do espaço, desabafa:

não tem isso, uma voz pra te ouvir. Então o que a gente faz? Desabafa uma com a outra. É coordenador chorando por um lado, é professora com problema [...] eu destaco muitas coisas, a questão estrutural pra mim é questão. De não ter voz, de não ter uma pessoa por exemplo, pra conseguir ir num psicólogo na SEMEC. [...] Eu não sei..., mas eu procuro tentar não adoecer, porque eu olho pro meu lado e o que eu mais vejo é professora indo pro psicólogo, professora na terapia. E eu disse: ai, senhor, eu não quero ir pra esse lado (DEI/05/SA, 2019).

A situação de vulnerabilidade em que se encontra grande parte das crianças atendidas nas instituições públicas contribui para o aumento de demandas clínicas e/ou sociais que são transferidas para as professoras, as quais exigem um atendimento profissional especializado que acaba não ocorrendo com as crianças, afora a inexistência de espaços de escuta ou atendimento profissional nas unidades.

O estado permanente de atenção devido às especificidades da faixa-etária atendida constitui-se por si só em um fator que concorre para aumentar a tensão no trabalho diário das professoras e acaba por favorecer o desenvolvimento de Doenças do Sistema Osteomuscular. São bebês e crianças que se encontram em um processo delicado de desenvolvimento, em turmas que possuem até 30 crianças para apenas uma professora, incluindo-se aí por vezes duas ou mais crianças que possuem

alguma deficiência ou síndrome e/ou que demandam atendimento psicossocial, conforme descrito por uma professora da pré-escola lotada em EMEIF:

Quase todo ano eu tenho alunos que precisam de atendimento fora, psicossocial, e a gente às vezes manda para a rede de serviços e eles ficam perdidos. Por exemplo, agora eu estou com um caso que precisa realmente, já esgotaram as nossas possibilidades de atendimento dentro da escola e a gente sente a necessidade desse atendimento psicossocial para investigar o que de repente possa ter a criança, mas a gente encaminhou para o CAPSI, encaminhou para o CRASS, encaminha para os Centros de Atendimento e eles estão voltando e dizendo que tem que ir para unidade de saúde. Às vezes as Unidades de Saúde não dão conta nem das demandas da unidade de saúde, imagina das escolas (DEI/01/CA, 2019).

Além da carência ou mesmo ausência de profissionais que possam realizar esse acompanhamento no próprio espaço escolar, as famílias têm relatado dificuldades em conseguir o atendimento nas Unidades de Saúde, conforme informações das professoras.

Analisando a distribuição espacial dos equipamentos públicos nos 89 bairros do município, é possível notar a inexistência de Unidades de Saúde em quase 30% destes. A ausência do poder público na garantia de direitos básicos corrobora para um quadro de verdadeiro abandono da infância, que não é uma realidade apenas na capital paraense.

No Brasil, cerca de 48% das crianças brasileiras de 0 a 14 anos vivem em situação de pobreza (sendo que, destas, 22,6% em situação de pobreza extrema), aproximadamente 13% das crianças brasileiras de 0 a 5 anos em situação de desnutrição (na região Norte do país este percentual é de 18,7%) e 70% das crianças de 0 a 3 estão fora da escola, segundo dados coletados pela Fundação Abrinq (2019). Nesse cenário, é possível imaginar o volume de demandas sociais que chegam à escola.

Uma das características políticas importantes da educação infantil é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos. Desse modo, as políticas de educação infantil precisam estar integradas com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos tem grande expectativa com um serviço de educação infantil de qualidade (BRASIL, 2009, p.20).

Embora reconheça a necessidade de desenvolvimento de políticas intersetoriais, a redução de investimentos nas áreas sociais por parte dos sucessivos governos fragiliza as possibilidades de constituição de uma rede de apoio que garanta um atendimento integral a bebês e crianças, bem como a participação das famílias no acompanhamento escolar frente ao aprofundamento da precarização do trabalho que atinge os setores mais vulneráveis da população em nível global.

Na rede municipal em Belém, as professoras da educação infantil queixam-se da falta de acompanhamento contínuo, e a efetiva inclusão acaba não ocorrendo. Combinado ao suporte profissional deficitário (ou até mesmo inexistente), ausência de políticas setoriais e falta de acesso serviços básicos como saneamento e saúde por parte das famílias, as precárias condições dos espaços onde se desenvolve atividades de educação e cuidado não oferecem nem mesmo os recursos humanos e materiais essenciais ao trabalho na educação infantil.

Embora as UEI estejam entre os espaços planejados para receber as crianças de 0 a 5 anos de idade matriculadas nas creches e pré-escolas de Belém, estas seguem também apresentando carências. Esses espaços não contam com salas de repouso para as crianças que são atendidas em tempo integral, nem quadras, bibliotecas, brinquedotecas, ou mesmo dispõem de áreas livres ou parquinhos.

Tanto nas UEI, quanto em UP e Anexos, as professoras contam apenas com o Baú de Histórias³⁹, e os brinquedos em geral são resultantes de doações ou aquisições feitas pelas próprias professoras. Deveria ser imperativa a garantia de recursos e mobiliário adequado à faixa-etária atendida nos espaços pedagógicos, como brinquedos, jogos, cadeiras, mesas, estantes/armários acessíveis às crianças, mas não é o que se observa na maioria das unidades vinculadas à SEMEC, o que é constatado a partir do relato das professoras.

No caso das Unidades Pedagógicas/Anexos, em geral, constituem-se como ambientes totalmente inadequados à oferta da educação infantil em todos os seus aspectos, e a depender da gestão municipal o cenário é de aprofundamento da já precária situação em que se encontra a educação infantil em Belém.

³⁹ O Baú das Histórias é um projeto desenvolvido pelo Sismube/Died, no qual os espaços educativos da SEMEC, em sua maioria UEI e UP/Anexos, recebem um baú confeccionado em madeira contendo um acervo inicial de 300 livros de literatura infantil e infanto-juvenil, CDs, DVDs para o desenvolvimento de atividades de leitura.

Quando a parceria com o/a gestor/a da unidade é uma realidade, pelo menos o exercício da escuta ocorre, e a busca por saídas torna-se uma ação coletiva, conforme foi possível inferir a partir da análise das entrevistas. Em uma das creches no distrito do DAGUA, o relato de uma docente da educação infantil que havia assumido a coordenação da unidade alguns meses antes da realização das entrevistas revela a sensibilidade em relação ao trabalho das professoras e a preocupação com as condições de trabalho no espaço:

Dar banho em 25 crianças não é fácil, mesmo em dupla docência no caso dos maternais. Nos casos dos jardins você é só. [...] são 25 crianças pra você ajudar na alimentação, orientar na hora da atividade, a ainda conseguir abraçar no momento do sono, entendeu? Então é um braço, outro braço, é um pé que tu usas pra tentar acolher todas as crianças. Então é uma rotina extremamente cansativa. É muito prazerosa, mas é extremamente cansativa, física e mentalmente (DEI/02/SA, 2019).

Lamentavelmente, essa empatia não é a realidade observada na maioria dos espaços escolares vinculados à SEMEC/Belém, nos quais a escolha de dirigentes ocorre de formas variadas, ganhando centralidade o papel dos Conselhos Escolares. Estudo desenvolvido por Oliveira (2017) apontou que o ordenamento jurídico referente à gestão democrática praticamente ignora a Eleição Direta, verificando-se que tanto nos demais municípios que compõem a região metropolitana, quanto em Belém “a prática do clientelismo é muito presente” (OLIVEIRA, 2017, p.38), resultando, na prática, na ausência de representação coletiva.

Nas Unidades de Educação Infantil, não há a figura do Diretor, tampouco Conselhos Escolares, e a participação da comunidade no processo de escolha de dirigentes é inexistente. Embora possuam a prerrogativa de participar das decisões colegiadas em virtude de se tratar de salas de aula “deslocadas”, nas Unidades Pedagógicas/Anexos, assim como nas UEI, a gestão é representada pela figura do um/a coordenador/a indicado/a pela Secretaria Municipal de Educação.

A postura dos/as gestores/as, ou a ausência destes, também acaba abrindo espaço para que pais e responsáveis ultrapassem os limites de interferência no trabalho pedagógico, o que muitas vezes resulta em episódios de violência contra servidores/as da unidade escolar. Vítima de violência verbal por parte de um responsável, uma das professoras relata que chegou a fazer Boletim de Ocorrência,

mas não levou adiante, pois “a gente fica com receio por estar em um ambiente que é de certa vulnerabilidade social”, ressaltou.

Em alguns casos, ainda que haja boa vontade e iniciativa de parte dos/as diretores/as ou coordenadores/as que assumem a gestão nos espaços pedagógicos pertencentes à SEMEC, a política de educação infantil implementada pelo governo municipal em Belém não favorece o desenvolvimento de um trabalho com a devida qualidade, e, mesmo nas Escolas que possuem “salas-ambiente”, a organização do trabalho pedagógico não permite que as crianças pequenas usufruam desses espaços.

Professoras que atuam em turmas com crianças de 4 e de 5 anos nas Escolas Municipais se queixam da falta de condições de trabalho e ratificam que, mesmo contando com Sala de Informática, quadra coberta ou Sala de Leitura em seu espaço de trabalho, estas não possuem horários destinados ao atendimento das crianças da educação infantil. O seu uso pelas crianças pequenas somente ocorre quando estes estão ociosos, conforme relatado por uma das entrevistadas:

Às vezes até tem esses espaços na escola, mas eles são utilizados por outras turmas, não pela educação infantil, porque a gente não consegue o acesso. Até mesmo para quadra de esportes você tem que aproveitar o tempo que o professor de Educação Física não vai estar utilizando com as outras turmas. Nós não temos tempo fixo para educação infantil nesses espaços. [...] Então acaba a gente ficando muito preso a sala de aula, que é um ambiente (que é uma outra questão, o ambiente) que às vezes é insalubre, a gente passa muito tempo lá, aí vem o estresse tanto por parte das crianças, quanto por parte do professor, por que tem um tempo..., eles têm limite, tem a tolerância deles (DEI/01/CA, 2019).

As atividades pedagógicas, em virtude da ausência de *outros tempos e espaços*, acabam ficando restritas à sala de aula e sob a regência de uma única professora responsável por cerca de 28, 30, 34 crianças ao longo de todo o ano letivo. Um dado interessante a destacar é o fato de as professoras deduzirem que a ausência de atividades para além daquelas realizadas por elas próprias se restringe ao seu espaço pedagógico, sobretudo em Anexos/Unidades Pedagógicas, onde as áreas livres, quadras ou bibliotecas são inexistentes e não há outros/as docentes além das professoras de educação infantil.

Na escola o professor da educação infantil tem outros profissionais, professor na sala de leitura, sala de informática, tem o professor de educação física. Em algumas escolas têm até o professor de

educação artística que faz o revezamento com a professora da educação infantil. Tem HP. E aqui no anexo a gente não tem nada disso, a gente não tem espaço e também não tem outros profissionais é naquela salinha mesmo que tu tens que te virar o ano todo, sozinha com aqueles alunos (DEI/04/CA, 2019).

Educação física e artes, no que pese constituírem-se em atividades fundamentais para essa etapa da educação básica e muitas vezes a única possibilidade de viabilizar os momentos de planejamento das professoras regentes na educação infantil, não são uma realidade para a maioria das crianças atendidas pela SEMEC/Belém. Embora a destinação de carga horária e a lotação de professores/as destas áreas tenham ocorrido na rede municipal de ensino há alguns anos, já não existem mais, conforme relatam as professoras que atuam na pré-escola, uma em UP e outra em EMEIF:

A gente não tem um espaço adequado para fazer uma educação física hoje na SEMEC, como já vem de certos anos atrás não nos concede professores de educação física, professores para estar ministrando aula de artes, aula de educação física. Então é tudo pelo professor regente que tem que fazer. Ser o professor de educação física, ser o professor de artes (DEI/03/SA, 2019).

A gente tem que ressaltar bem a questão desses tempos e espaços para as crianças, porque eu já fui também de outro município e lá, dentro da grade curricular, existia educação física, existia artes pra eles e é aquele momento em que o professor está na escola até planejando outra atividade, organizando o trabalho pedagógico. Então são tempos que eles estão desenvolvendo outras atividades com outro profissional, e são outras experiências também para eles, dentro do ambiente escolar. Outros espaços. E que isso contribui muito para a qualidade de ensino, e que a gente não vê isso na educação infantil dentro da rede municipal é só mesmo a professora de turma...e a professora de turma (DEI/01/CA, 2019).

Em entrevista realizada com uma professora lotada em uma Escola da Rede que atua na pré-escola em uma turma com 28 crianças, a mesma relatou as dificuldades que enfrenta no desenvolvimento do trabalho diário no espaço escolar, tanto no que se refere ao espaço físico, quanto à carência de recursos materiais e humanos.

O espaço físico é muito insalubre, nós trabalhamos assim em salas que são quentes, em salas que a gente vê a presença de fungos, sem muita ventilação, com móveis inadequados, armário para ter noção nem tenho. Os outros recursos também nós não temos muito à disposição por parte da secretaria, como televisão, DVD, caixinha de música para te auxiliar no trabalho pedagógico. Nós não contamos por

parte da instituição, nós que às vezes levamos para ajudar no trabalho pedagógico. [...] hoje em dia a gente se encontra sem coordenador pedagógico, porque nós só temos dois na escola que ficam sobrecarregadas com outras turmas e o que a Secretaria até diz é que por ter muitos lá na escola que estão readaptados, eles não tem como mandar o coordenador, porque é como se tivesse profissional, mas são profissionais que não podem, que na prática não trabalham como coordenador. Estamos nesta situação na educação infantil (DEI/01/CA, 2019).

Nas Unidades Pedagógicas (UP's) e nos Anexos vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) – onde se encontram turmas com crianças de 4 e 5 anos de idade –, as condições de trabalho, desde que esses espaços foram assumidos pelo poder público municipal, na década de 1990, seguem extremamente precárias, funcionando em salas “adaptadas” e até mesmo fazendo uso de garagens, a exemplo do que ocorre no Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT), onde as “novas” unidades já nascem improvisadas em todos os aspectos. Quando indagada sobre suas condições de trabalho, a professora lotada em uma UP desabafa:

Piores possíveis, né? Porque pra começar lá é anexo, e sendo anexo ele não tem o prédio. A estrutura para funcionar não é igual da escola. [...] Era o pátio da casa e colocaram uma divisória que virou uma sala de aula. Então a gente absorve todo o barulho da rua dos carros, das buzinas, de tudo que passa numa rua altamente movimentada. A poeira que vem dos carros. Uma sala que não tem sequer um piso, é cimento, então é a poeira do cimento da sala, é a poeira que vem dos carros da rua é o barulho de todo mundo que chega na escola, que bate no portão, e tira atenção das crianças... não tem banheiro das crianças. [...] se um carro buzina muito forte eles correm pra olhar, se passa o carro da polícia, ou uma ambulância...toda hora passa, eles correm pra olhar. Chegam pessoas no portão e batem lá pra serem atendidas, eles correm, eles querem que eu abra ‘tia tão batendo lá’. Aí eu acabo interrompendo pra ver quem está batendo no portão pra chamar quem está lá na cozinha pra vim abrir... (DEI/04/CA, 2019).

Exposição ao calor excessivo, salas pequenas, sem ventilação, com muita interferência sonora e pouco mais de 1,50m de distância de avenidas onde há circulação permanente de automóveis, piso de cimento e banheiros compartilhados por adultos e crianças são, no mínimo, insalubres. O resultado, além das dores geradas pelo esgotamento físico e emocional das professoras, é o alto comprometimento da qualidade no trabalho mesmo diante de todo o empenho profissional e pessoal:

A gente acaba não tendo um bom dia, um bom trabalho concluído, a gente sai daqui meio que aborrecidas, meio que insatisfeitas com a

coordenação por não estar dando o apoio necessário que a gente quer ter. Então isso afeta meu corpo, tudo que é problema. E acaba trazendo tudo pra dentro de mim, e isso acaba causando alguns sintomas no meu corpo, visíveis até. Então eu tive que ir ao médico, e o médico disse que eu tenho problema de ansiedade e isso acaba afetando meu corpo, minhas questões mesmo: corporal, muscular, dos ossos. Então tudo isso acaba me levando para problemas de saúde um pouco mais graves, mas eu sempre tento ter um pouco esse cuidado de tentar relaxar, de tentar lidar com essas questões do dia a dia aqui (DEI/03/SA, 2019).

Vê-se no relato das professoras da educação infantil que elas buscam estratégias para evitarem entrar em um processo que as obrigue a ausentar-se do trabalho. Ocorre que os mecanismos de defesa individual apresentam limites e podem encerrar um sofrimento ainda não manifesto, conforme destacado por Dejours, no qual, “apesar de vivenciado, o sofrimento não é reconhecido” (2015, p.177).

Afirma Alves (2011) que o capital busca a *perenidade* no trabalho, por meio da crescente apropriação da sua dimensão cognitiva. Esse processo de “autoativação”, como caracterizada por Alves (2011), envolve as iniciativas afetivo-intelectuais como mecanismo de subordinação. Não basta que se garantam mecanismos de controle que se limitem à atividade objetiva que se realiza no local de trabalho. Sob a lógica capitalista, o controle ideológico, o engessamento do tempo e a exploração intensa da força de trabalho são essenciais para garantir sua existência, e os espaços dentro e fora do ambiente de trabalho precisam estar sob seu controle.

A intensificação do trabalho vivenciada pelas professoras pode ser percebida quando analisamos o tempo destinado à tarefa prescrita na unidade escolar, a qual não pode ser executada integralmente, pois o tempo destinado é insuficiente. Como resultado, o fazer se faz mais intenso e sob pressão do tempo. Notam-se a ausência de intervalos e de pausas para descanso e a invasão do tempo de *não trabalho* (tempo que a princípio seria destinado à recomposição da força de trabalho), que são ocupados, portanto, pelas tarefas do trabalho remunerado, mas sem pagamento de “horas-extras”.

Em Belém, os momentos de socialização e trocas entre o conjunto das professoras da rede municipal de ensino é praticamente inexistente. Nas unidades, os momentos e os espaços de estudo e planejamento se diversificam. Quando ocorrem nas unidades, ou o turno de trabalho, se estendem após a saída das crianças ou no decorrer das atividades, juntando-se turmas. No caso das creches, aproveita-se o intervalo do repouso de bebês e crianças e, quando essas alternativas não são viáveis

ou são insuficientes (e geralmente são), as professoras acabam levando trabalho para casa.

Se o trabalho docente na educação infantil, pela própria natureza que carrega, exige das professoras grande dispêndio físico e emocional, o aumento no número de crianças em um mesmo ambiente sem as condições adequadas de espaço, infraestrutura e recursos humanos e matérias, certamente, aprofunda o processo de intensificação do trabalho. O impacto das demandas externas recai sobre a escola e sobre o trabalho docente na educação infantil, levando este último a um fazer intenso que se agudiza no contexto do neoliberalismo:

Os estudos de Garcia e Anadon (2009) dão ênfase, especificamente, ao que se refere à intensificação do trabalho docente ser resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, em relação àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola (GARCIA; ANADON, 2009, p. 71). Essas autoras, em suas pesquisas, verificaram que as reformas dos anos 1990, no Brasil, elegeram como retórica, entre outros aspectos, as emoções e subjetividades das professoras, a fim de instituírem certos ordenamentos nos currículos e no ensino e buscar a aquiescência e o engajamento dos docentes a essas reformas (DUARTE, 2010, p.03).

Tal atividade profissional exige habilidades e ações que demandam dos/as professores/as a mobilização de conhecimentos que não estão contemplados nos currículos de formação de professores, a exemplo das técnicas de atenção e cuidado com a higiene e a saúde de bebês e crianças pequenas em espaços coletivos, das mediações necessárias em situações de vulnerabilidade social, afora o fato de que o currículo da educação infantil possui uma dinâmica própria, e o trabalho pedagógico se reorienta com base nas demandas que surgem diariamente nos espaços educativos.

Para agravar esse cenário, entre os diversos fatores que interferem negativamente sobre o trabalho docente na educação infantil, as professoras destacam a falta de ergonomia e a superlotação das turmas, tendência observada na rede municipal de ensino, independente da faixa etária.

Em entrevista com duas professoras que atuam em Unidades Pedagógicas no Distrito do DAENT, ao serem indagadas sobre sua condição de saúde, relataram as

dificuldades que enfrentam no trabalho, as quais certamente estão entre as causas de adoecimento entre docentes:

Bom, a minha saúde assim, em termos de trabalho no espaço a gente tem sempre algumas questões que são reclamações cotidianas nossas. A questão do espaço ser pequeno, da sala de aula aqui que comportou 20 crianças, mas pra circular aqui nesse espaço é complicado. As cadeiras aqui de professor não são totalmente confortáveis. Então a gente passa muito tempo sentada escrevendo, fazendo atividade para os alunos, ou então se abaixando, sentando no chão e isso provoca em mim um pouco de dores nas costas, como eu relatei, dores no pescoço. O tempo todo a gente está aqui com a cabeça baixa, então é uma problemática a postura, a problemática é postural mesmo. Se você está sentada com a criança, se pra criança é desconfortável, para nós professoras também é. Nós temos outros colegas aqui no espaço que sofrem de problemas muito, muito sérios mesmo, já tem o problema constatado (DEI/03/SA, 2019).

Eu sempre trabalhei com a voz, sempre dei muita palestra, formação, curso, e [...] quando comecei a trabalhar com educação infantil a exigência da voz é maior porque você tem o tempo todo que cantar, você tem que falar alto, contar história, você fala o tempo todo. Então eu comecei a sofrer muito com problema de voz, [...] fui encaminhada do otorrino pra fonoterapia. [...] Só que esse tratamento paralisando em função de uma outra situação de saúde, que é o problema da coluna. Que, devido eu carregar muito as crianças no colo, fazer aquele movimento que coloca no vaso sanitário, limpa a criança, se abaixa... o tempo todo a gente está abaixado pra cuidar de criança pequena. As mesinhas são baixas, as cadeirinhas são baixas então o tempo todo eu estava movimentando e tinha crises (DEI/04/CA, 2019).

Nas falas das professoras entrevistadas, uma das principais medidas a serem tomadas a fim de se evitar o aumento de casos de afastamentos médicos entre docentes é a urgente redução no número de crianças por turma, posto que, juntamente com a ampliação no número de bebês e/ou crianças em uma mesma turma, aumentam igualmente: as demandas que chegam às docentes, as preocupações das professoras em garantir o atendimento e a inclusão de todos/as, o nível de ruído, os riscos de transmissão de doenças virais, a atenção, a tensão e o trabalho.

Na educação infantil, a jornada de trabalho pode variar de 4 (quatro) a 6 (seis) horas diárias, além dos casos em que a professora esteja lotada em dois turnos (oito horas diárias) e casos de suplementação⁴⁰. Destaca-se que é comum as docentes

⁴⁰ Para ter direito ao gozo de licenças-prêmio ou licença capacitação, é comum os/as professores/as recorrerem a outros docentes efetivos da rede de ensino para lhes substituir durante estes períodos. Há casos em que o/a docente chega a assumir três turnos nas escolas, chegando a 300h horas mensais, ou seja, até 12h (doze) horas diárias.

ficarem na unidade escolar para além de sua jornada de trabalho, seja para a organização dos espaços e seleção de materiais, para a realização de planejamento e atendimento aos familiares das crianças, seja até mesmo para aguardar a saída de alguma que porventura fique para além do horário estipulado. Nas creches e pré-escolas, em geral, as professoras chegam antes de todas as crianças na unidade e só saem quando a última delas retorna para casa com segurança.

5.3. Trabalho intensificado e relatos de dor crônica entre docentes da educação infantil na SEMEC/Belém

A ausência de uma ergonomia nas salas de educação infantil que considere as demandas das crianças, mas igualmente dos adultos que ali trabalham por até 8h por dia (ou mais), é um fator que acaba por impor às professoras posturas inadequadas, favorecendo o desenvolvimento de Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT).

Embora a Norma Regulamentadora do Ministério do Trabalho e Emprego, NR 17 – Ergonomia (117.000-7) estabeleça parâmetros voltados à “adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, de modo a proporcionar um máximo conforto, segurança e desempenho eficiente”, a estrutura dos espaços escolares de educação infantil em Belém está longe de atender a tais exigências, no que se refere ao mobiliário e aos equipamentos, mas também no que tange às condições ambientais e à organização do trabalho.

A realização de movimentos como agachamentos e dorsoflexão também exige das/os docentes da educação infantil um alto dispêndio físico e certamente contribui para o surgimento de queixas relacionadas ao sistema osteomuscular. Estudos desenvolvidos por Teixeira *et al* (2019) ratificam esta análise e destacam que as condições ergonômicas presentes no ambiente escolar contribuem para as queixas musculoesqueléticas por parte dos/as docentes, sobretudo na educação infantil, em que os equipamentos e os mobiliários são projetados para uma faixa etária específica.

Na minha turma do Maternal 2 eu tinha 28 alunos e uma professora. Maternal, 28 alunos! Sendo que cadeira chegou agora [referindo-se ao mês de dezembro] e eles ficavam no chão o dia todo, não tinha cadeira pra eles. [...] você trabalha numa escola que a gestão não te dá uma sala, um ambiente adequado para HP, você fica no refeitório com umas cadeirinhas minúsculas que são da educação infantil e eu tenho 1,70 m e eu tenho que ir lá para a cadeira minúscula sentar e ficar

durante uma hora e meia porque a escola não me dá infraestrutura (DEI/05/SA, 2019).

Nota-se que nem mesmo as demandas das crianças nas unidades são atendidas, e as professoras são obrigadas a desenvolver o trabalho sem o mínimo necessário. Não se pode esquecer que nesse mesmo ambiente temos profissionais que precisam sentar-se, ter apoio para registros de práticas, relatórios e planejamento, construir e lançar mão de recursos e materiais pedagógicos, especialmente se não disponibilizam de sala destinada especificamente para eles/as, como Sala de Professores, por exemplo.

Teixeira *et al* ressaltam que, “mesmo que o trabalho seja realizado em pé, sentado ou agachado, as posturas observadas não favorecem as estruturas osteomioarticulares”⁴¹ (2019, p.143) e, ainda que na sala de aula os/as professores/as disponham de mobiliário adequado às suas dimensões, estes/as passam grande parte do tempo em pé ou em função dos alunos.

Além dos fatores ergonômicos que envolvem o mobiliário dos espaços, na análise do processo de trabalho docente na educação infantil é imprescindível considerar o transporte diário e frequente de bebês – bem como das crianças que possuem sua mobilidade reduzida –, que ocorre sem que se faça uso de carregadores.

Há, igualmente, um dispêndio emocional circunscrito no trabalho docente nessa etapa da educação, atividade que apresenta características muito específicas em virtude da faixa etária atendida.

Outrossim, a natureza do trabalho exige uma comunicação e interação permanentes com as famílias, que em geral são realizadas de forma direta entre professores/as e responsáveis, sem a mediação de outros/as profissionais que possam dar suporte às docentes. As demandas diárias não são poucas, e, para se obter algum êxito no trabalho, a parceria com as famílias é fundamental no compartilhamento de estratégias e intervenções. O aumento no número de bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas atendidas em uma única turma, assim como a quantidade insuficiente de docentes, acaba levando necessariamente a uma maior tensão e ao esgotamento.

⁴¹ O sistema osteomioarticular é responsável pela sustentação e pela movimentação corpórea. Na literatura médica e em pesquisas sobre afecções musculoesqueléticas, é possível encontrar tanto o termo *osteomioarticular*, quanto *osteomuscular*, utilizados como sinônimos.

Assunção e Abreu, ao desenvolverem pesquisa sobre a ocorrência de Distúrbio Osteomuscular Relacionada ao Trabalho (DORT) entre trabalhadores/as brasileiros/as, afirmam que “os fatores associados e a prevalência encontrada indicam diferenças regionais e de gênero” e que “comorbidades e monitoramento do ruído ambiental beneficiariam a saúde dos trabalhadores no país” (2017, p.01). Estresse ocupacional e fatores psicossociais também se encontram na lista de variáveis que contribuem para o desenvolvimento de doenças osteomusculares relacionadas ao trabalho.

No Brasil, o termo DORT – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho tem sido utilizado de modo a dar conta da amplitude e da complexidade que envolve a questão, da relação com o processo de trabalho, da sua origem multifatorial e da evolução dos distúrbios, os quais “não derivam de lesões súbitas, nem sistêmicas, mas de traumatismos de fraca intensidade, agindo durante longos períodos sobre as estruturas musculoesqueléticas normais ou alteradas” e podem levar ao desenvolvimento de inflamações “devido ao estiramento prolongado dos tecidos das estruturas solicitadas no movimento” (ASSUNÇÃO e ABREU, 2017, p.02). De acordo com Picoloto e Silveira,

As LER/DORT são danos decorrentes da utilização excessiva, imposta ao sistema osteomuscular, e da falta de tempo para recuperação. Em geral, são caracterizadas pela ocorrência de vários sintomas, concomitantes ou não, de aparecimento insidioso, predominantemente nos membros superiores, tais como dor, parestesia, sensação de peso e fadiga. Abrangem quadros clínicos do sistema osteomuscular adquiridos pelo trabalhador submetido a determinadas condições de trabalho. Constantemente, são causas de incapacidade laboral temporária ou permanente (2008, p.508).

Conforme destacam Yeng *et al* (2007), são diversas as síndromes clínicas que afetam aqueles/as acometidos pelos DORT, e situações de estresse levam ao aumento do tônus muscular, contribuindo assim para o desenvolvimento de síndromes dolorosas, a exemplo da síndrome dolorosa miofascial (SDM), assim como são variados os fatores relacionados à ocorrência de DORT, entre os quais estão vibração, repetição de movimentos, posturas inadequadas, falta de ergonomia, uso de força incompatível e sobrecarga do aparelho locomotor, havendo situações em que a dor localizada pode evoluir para um quadro de dor difusa e por vezes generalizada, “caracterizada por dores difusas e, muitas vezes, migratórias, fadiga, sono não reparador, sensações parestésicas nos membros, cefaleia de tensão, síndrome do

intestino irritável e de cistite inespecífica” (YENG *et al*, 2007, p.427), como é o caso da Fibromialgia.

Embora não levem necessariamente ao afastamento do trabalho, as queixas de dor são registradas pelas docentes que atuam na educação infantil em Belém. Quatro entre as cinco professoras entrevistadas no ano de 2019 relataram episódios de dor em pelo menos cinco ou mais regiões do corpo nos últimos seis meses anteriores à realização da entrevista, conforme pode-se observar no Gráfico 16. Dentre as professoras entrevistadas, duas necessitaram de afastamento para tratamento de saúde naquele ano (CA – Com Afastamento) e ambas relataram, durante entrevista, que receberam diagnóstico de Fibromialgia.

Gráfico 15 – Queixas de dor entre professoras da educação infantil da rede municipal em Belém/PA, 2019

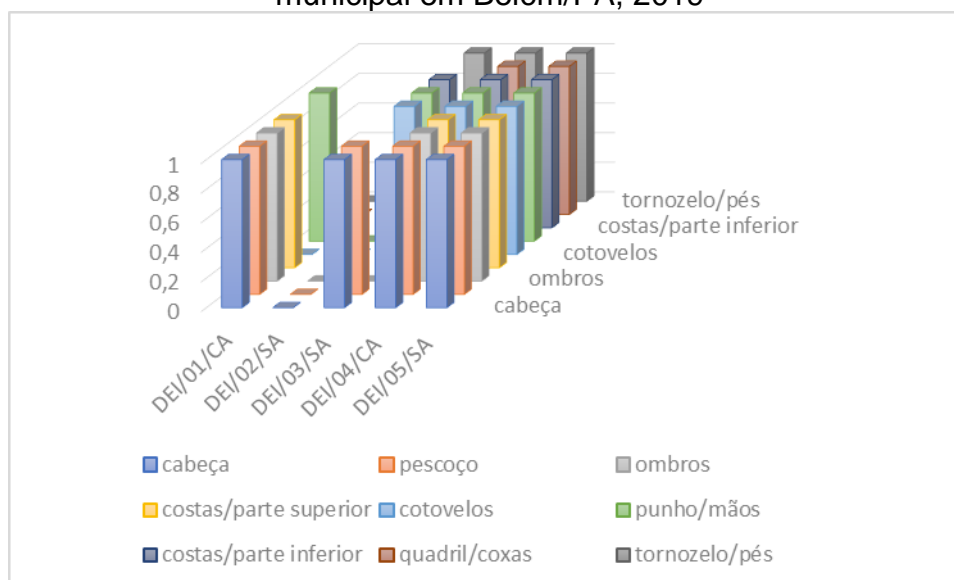


Gráfico elaborado pela autora, 2020.

As demais professoras que também relataram ter sentido dores no corpo nos últimos seis meses anteriores à entrevista permaneceram trabalhando sem a necessidade de afastamento médico (SA – Sem Afastamento) as quais, é pertinente registrar, não possuem filhos, bem como não relataram problemas em que houvesse a necessidade de atendimento ambulatorial ou intervenção médica. As áreas afetadas mais comuns entre as docentes estão localizadas na cabeça, pescoço e punho/mãos, seguidas dos ombros e costas (parte superior e inferior) e tornozelo/pés.

O levantamento e o transporte de bebês, posturas inadequadas e a realização de movimentos repetitivos certamente constituem-se em fatores de risco evidentes, porém há uma variedade de condições que podem provocar tais distúrbios,

dificultando a identificação de nexo causal. Além disso, nem sempre os exames laboratoriais ou de imagem são suficientes para se chegar a um diagnóstico, como é o caso da Fibromialgia (FM), o que leva inclusive à demora no processo de investigação clínica, bem como do tratamento adequado.

O diagnóstico de FM é eminentemente clínico. Além da dor difusa em musculatura esquelética e do achado físico de múltiplos pontos sensíveis, a maior parte dos pacientes com FM também relata fadiga, rigidez muscular, dor após esforço físico e anormalidades no sono. Pode também haver sintomas de depressão, ansiedade, deficiência de memória, desatenção, cefaleia tensional ou enxaqueca, tontura, vertigens, parestesias, sintomas compatíveis com síndrome do intestino irritável ou com síndrome das pernas inquietas, entre diversos sintomas não relacionados ao aparelho locomotor. A dor crônica generalizada, entretanto, é o sintoma cardinal. As mialgias podem apresentar característica migratória frequentemente em resposta ao estresse biomecânico ou a traumas (HELFENSTEIN JÚNIOR *et al*, 2012, p.360).

De acordo Comissão de Dor, Fibromialgia e Outras Síndromes Dolorosas de Partes Moles, da Sociedade Brasileira de Reumatologia (2011), a Fibromialgia (FM) é uma condição médica crônica que pode durar a vida toda, embora não seja fatal ou cause danos a órgãos internos, músculos ou articulações. No Brasil, a dor generalizada que caracteriza a FM está presente em 2% a 3% da população e geralmente surge entre os 30 e 55 anos de idade, atingindo sobretudo as mulheres. Além da dor, cansaço, dores de cabeça e outras alterações acompanham a síndrome. Em cerca de 50% dos pacientes que são diagnosticados com FM, a depressão está presente.

No município de Belém/PA, as DSO⁴² correspondiam a uma taxa de incidência de 37,37% do total de afastamentos para tratamento de saúde entre os/as servidores/as da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2010, de acordo com levantamento realizado pelo NAST/DERH/SEMEC, o que pode justificar que, das 77 formações realizadas pelo Núcleo nas unidades da Secretaria, 58 tenham abordado o tema naquele ano, embora, conforme registrado, sua origem seja multifatorial e agrupe uma extensa lista de doenças. Nos anos de 2011 e 2012, essa taxa apresentou queda, passando a 32% e 28,7%, voltando a crescer em 2013 para 29,18%. Em 2014,

⁴² Nesta pesquisa, a opção pelo termo DSO – Doenças do Sistema Osteomuscular se justifica pelo fato de assim constarem nos Relatórios Epidemiológicos do NAST/DERH/SEMEC analisados, estando de acordo com as nomenclaturas presentes na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10. A lista completa encontra-se no Apêndice E – Lista de Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo de acordo com a CID-10 (M00-M99).

esteve em 28,3%, e em 27,21% no ano de 2015⁴³. Esses valores, ainda que tenham registrado uma redução em relação ao ano de 2010, revelam um dado preocupante na rede municipal de ensino em Belém, com a prevalência de DSO entre os/as servidores/as, atingindo sobretudo agentes de serviços gerais e professores/as.

Considerando-se o conjunto das solicitações de licença para tratamento de saúde, a partir do Gráfico 17 verifica-se que os/as trabalhadores/as do Grupo Magistério na SEMEC apresentam altos índices de adoecimento, com um crescimento significativo no número de afastamentos médicos, na ordem de 97%, entre os/as professores/as Licenciados/as – Mag.04 (de 200 em 2010, para 373 processos em 2015) e entre os Técnicos Pedagógicos – Mag.08 (em número de cinco em 2012, para 36 em 2015), o qual atingiu uma taxa de crescimento de 720% no último ano analisado.

Gráfico 16 – Licenças Médicas solicitadas por servidores/as do grupo Magistério – SEMEC/Belém, 2010 a 2015

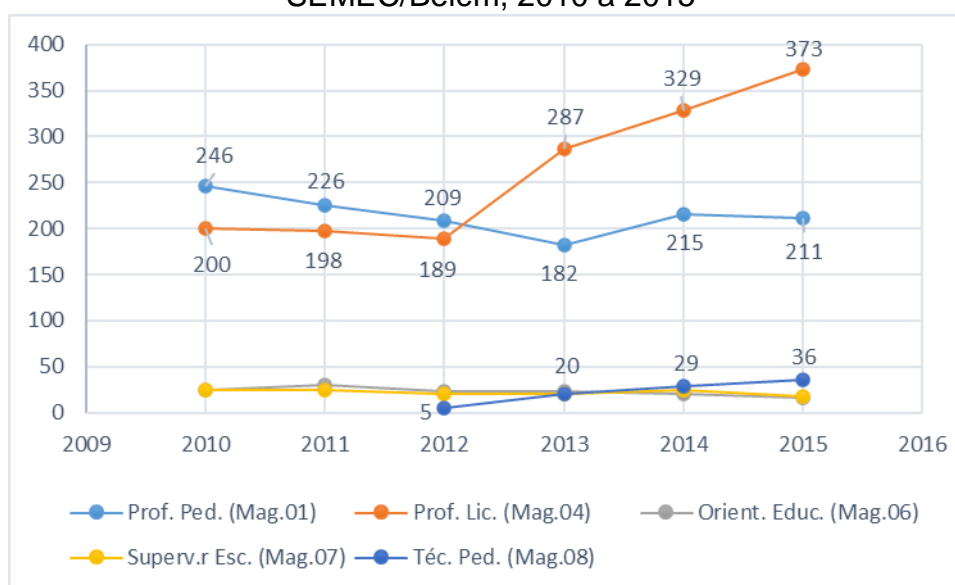


Gráfico elaborado pela autora

Fonte de dados: NAST/DERH/SEMEC, 2010 a 2015

No Brasil, as atividades de limpeza em prédios e domicílios, assim como os serviços de alimentação em restaurantes, cantinas e similares, possuem grau 3 de

⁴³ Os Relatórios do NAST/DERH/SEMEC apresentam detalhamento sobre idade, tempo de serviço e sexo apenas referente à análise geral dos servidores. Somente o cruzamento de dados a partir de nova coleta de informações junto ao Núcleo permite uma maior aproximação em relação aos números referentes às/aos professoras/es da educação infantil. Embora os relatórios do último quadriênio (2016-2019) e informações sobre docentes tenham sido solicitados formalmente à SEMEC, não houve retorno sobre o pedido, motivo pelo qual entre docentes trabalha-se com estimativas e apresenta-se como limite o ano de 2015 (último ano em que houve o envio destes à Biblioteca da SEMEC).

risco (risco grave) e grau 2 de risco (risco médio) nas atividades de educação infantil (creche) e de educação profissional de nível tecnológico, de acordo com a *Relação de Atividades Preponderantes e correspondentes graus de risco*, conforme a Classificação Nacional de Atividades Econômicas – CNAE, constante no anexo V do Decreto nº 6.957, de 9 de setembro de 2009.

Quanto à educação infantil (pré-escola), ao ensino fundamental, ao ensino médio, à educação superior, bem como a educação profissional de nível técnico, enquadram-se nas atividades que possuíam baixo risco (risco 1), no desenvolvimento de doenças profissionais ou do trabalho. É pertinente destacar que o ano de 2012 constitui-se como uma referência importante para análise dos processos de afastamentos médicos na SEMEC, sobretudo em virtude da realização de concurso público, o qual levou à nomeação de novos docentes (inclusive para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental agora como professor/as licenciado/a – Mag.04), bem como de Técnicos Pedagógicos.

Voltando ao Gráfico 17, nota-se uma queda no número de processos de afastamentos médicos entre o conjunto dos servidores do grupo magistério nos dois primeiros anos analisados, fato que pode estar relacionado tanto aos processos de aposentadoria, quanto às expectativas diante do ingresso de mais docentes. No entanto, nos anos subsequentes, os valores se estabilizam entre os/as professoras/es da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (Professor Pedagógico – Mag.01) e aqueles/as que dão suporte ao trabalho docente, em geral desempenhando suas funções na Coordenação Pedagógica (Orientador Educacional – Mag.06 e Supervisor Educacional – Mag.07), revelando que não há tendência de redução nas solicitações de afastamento e que os/as novos/as servidores/as que ingressaram no ano de 2012 e passaram a executar essas funções também passaram a desenvolver patologias.

Na capital paraense, somente em 2015, dos/as 1.014 servidores/as afastados/as para tratamento médico na Secretaria Municipal de Ensino em Belém, 276 foram em decorrência de DSO, o que corresponde a 27% dos afastamentos. Destes/as, cerca de 150 encontravam-se em função docente (73 Professores/as do Mag-01/Pedagógico e 76 Professores/as do Mag-04/Licenciado), o que corresponde a 54% do total de afastamentos relacionados a essa patologia entre os/as servidores/as, além de Técnicos Pedagógicos.

Nota-se, a partir dos dados do NAST/DERH/SEMEC, que a média de afastamentos médicos em decorrência de DSO tem apresentado tendência de crescimento, assim como os Transtornos Mentais/Depressão. Cabe destacar que os dados constantes nos relatórios analisados não apresentam detalhamento quanto à lotação destes/as professores/as, não sendo possível identificar se atuam na educação infantil (em creches ou pré-escolas) ou no ensino fundamental (anos iniciais ou finais).

Ainda de acordo com os relatórios, no município de Belém as patologias que mais acometeram os/as professores/as que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e ingressaram na SEMEC antes do ano de 2012 (Mag.01 – Professor Pedagógico) foram os agravos à saúde vocal, as doenças do sistema osteomuscular e os transtornos mentais. No ano de 2015, estas duas últimas patologias ocuparam posição de destaque pela alta taxa de incidência registrada, conforme se pode verificar no Gráfico 18.

Gráfico 17 – Licenças Médicas solicitadas por docentes (Mag.01 e Mag.04) e técnicos pedagógicos da rede municipal de acordo com a patologia – Belém/PA, 2015

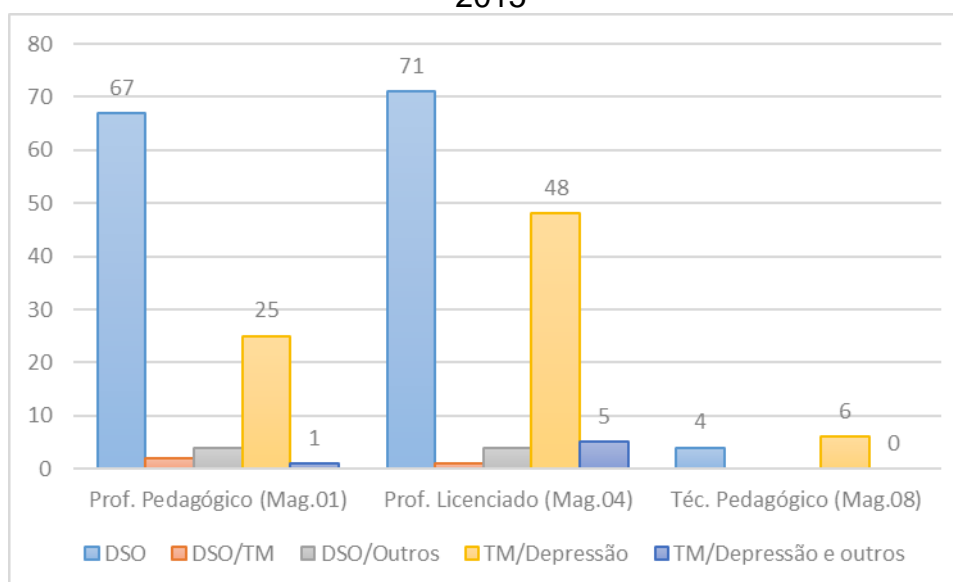


Gráfico elaborado pela autora
 Fonte de dados: NAST/DERH/SEMEC, 2015

Sobretudo nos casos do sofrimento psíquico e queixas de mal-estar, é necessário considerar não somente as condições objetivas no espaço formal de execução do trabalho, mas as complexas relações e os conflitos entre as condições objetivas e a subjetividade docente, na perspectiva de compreender os fatores que

têm contribuído para o aumento de ausências ao trabalho, readaptação funcional ou abandono da profissão.

Demora no diagnóstico correto, ausência de tempo adequado para o tratamento, pressão social e administrativa em um contexto de trabalho com sobrecarga física e mental diária somente aprofundam o quadro de esgotamento das docentes. Vê-se que é alto o percentual de afastamentos médicos entre a categoria do magistério na rede pública municipal em Belém, sinalizando a possibilidade de haver elementos na atividade docente na educação básica os quais podem estar contribuindo para o desenvolvimento de diversas patologias, sobretudo Doenças do Sistema Osteomuscular (DSO) e Transtornos Mentais/Depressão.

Ao mesmo tempo, a organização do trabalho docente nas creches e pré-escolas municipais não garante o cumprimento das horas afora aquelas destinadas ao ensino. As atividades referentes ao planejamento regular de atividades, organização do espaço, elaboração de relatórios, reunião com pais e realização de encontros coletivos com a equipe pedagógica, embora estejam previstas nas Portarias que regulamentam a lotação, parecem não estar previstas na organização do trabalho docente na educação infantil no município em Belém. Mesmo dispondo de carga horária voltada ao planejamento das atividades, a exemplo da HP, as professoras não possuem autonomia na administração desse tempo, tampouco espaço e estrutura para realizá-lo. Como não há professores/as substitutos/as, de acordo com o relato de uma das entrevistadas que atua na creche, a HP acontece 1h por dia sempre que é possível, no

momento em que as crianças dormem. Aí, o momento do repouso é o momento da HP, mas assim... é interrompido quando a criança chora ou precisa ir ao banheiro. [...] Quando não dá pra fazer no refeitório, que é o espaço que a gente tem, aí faz na sala de aula mesmo, cada docente com a sua dupla que trabalha de manhã e de tarde (DEI/02/SA, 2019).

Uma professora de outra UEI desabafa:

Na minha escola eu não tenho uma sala de AEE, na minha escola não tem uma biblioteca, na minha escola eu não tenho um espaço assim... pra sentar. A gente senta no refeitório, o refeitório é o lugar que a gente faz nossa HP enquanto as crianças estão dormindo. Então tudo isso é um estresse... (DEI/05/SA, 2019).

Quando as formações são organizadas pela SEMEC, ocorrem fora da unidade, nos Centros de Formação, com temáticas e cronogramas planejados pela equipe

técnica da Secretaria sem consulta às professoras, de duas a quatro vezes no ano. Os temas dos dois últimos encontros realizados nesse formato antes da realização das entrevistas, segundo as professoras, voltaram-se à legislação educacional na educação infantil e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A reestruturação curricular e as formas de controle do trabalho ocorrem de fora para dentro, ao mesmo tempo em que internalizam valores que levam a uma autocobrança.

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se autoadministrar, não numa perspectiva autogestionária, mas numa perspectiva individualizada de autoadministração. É nesse sentido que os processos de intensificação, comprimidos por uma relação espaço-tempo já comprimida, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na autointensificação (HYPOLITO *et al*, 2009, p.109).

Na educação infantil, são recorrentes as queixas das professoras quanto à dificuldade em garantir o direito de se ausentar para a realização do atendimento e do tratamento médico adequado, evoluindo muitas vezes para um processo de adoecimento mais complexo, como foi possível verificar em entrevista realizada com uma professora da pré-escola no Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA)⁴⁴, que relatou que seus problemas de coluna começaram a surgir depois de seu ingresso na SEMEC/Belém e, embora tenha procurado assistência médica, não percebe regressão em seu quadro de adoecimento:

Depois que eu comecei a apresentar [os problemas na coluna] não houve nenhuma regressão [...]. Então começou com edema, agora já estou quase numa hérnia de disco, e as dores... Precisei realmente dar uma parada porque eu estava, conforme a médica, tipo que evoluindo para a fibromialgia, porque começaram a aparecer dores em vários locais, e vinham muito de forma sequenciais, três dias e quando eu via estava com dor de novo e ia para a urgência e ficava naquela situação de não poder parar por causa dos alunos, aí foi que eu percebi que eu tinha que realmente parar para tratamento de saúde porque eu precisava fazer meu tratamento adequado, com fisioterapia, acupuntura, RPG e todos os outros medicamentos orais. Então no dia a dia a gente acaba não aderindo ao tratamento por causa dessas preocupações. Aí eu vou faltar e não vai ter ninguém para me apoiar,

⁴⁴ Bairros do DAGUA: Canudos, Condor, Cremação, Guamá, Jurunas e Montese (Terra Firme).

os pais vão ficar reclamando. Então tem muito essa questão do medo, da angústia, da gente não sentir esse apoio também, de precisar se ausentar para tratar da saúde, por isso a gente acaba não aderindo ao tratamento (DEI/01/CA, 2019).

A fala da professora revela também as consequências da falta de apoio de gestores/as que, combinada à pressão da comunidade no legítimo direito de que tenham garantido o atendimento às suas crianças, acabam por contribuir para o aumento do sofrimento dessas profissionais, que se encontram no difícil dilema de buscar alternativas para que as crianças não retornem para casa, a fim de se evitar o agravamento de problemas de ordem social, visto que grande parte da demanda atendida em creches e pré-escolas públicas é composta por crianças e bebês em situação de vulnerabilidade, e essa situação acaba levando as professoras a negligenciarem a sua condição de saúde em favor do cumprimento de um dever que não é seu, mas do Estado.

Atividades inerentes ao trabalho docente na educação infantil, as quais, por sua natureza, já exigem uma *hipersolicitação* profissional, somada à desvalorização do trabalho e à quantidade excessiva de crianças nas turmas, têm contribuído para o aprofundamento da intensificação do trabalho, seja ele desenvolvido na creche, seja na pré-escola.

Sabe o que eu faço pra caber todos os meus alunos? Eu tenho que tirar tudo pra fora. Aí você entra na escola o corredor está só cadeira e mesa, porque eles dão um cubículo e tem 28, 25 crianças. [...] isso acaba te estressando, acaba gerando problema de doença, por exemplo todo ano temos crianças ainda mais no maternal que adoecem por gripe, pneumonia, [...] virose, conjuntivite, catapora, essas coisas assim... (DEI/05/SA, 2019).

Não dá pra gente falar de qualidade na educação com 28 crianças com só um profissional. Então só nesse ponto surgem várias dificuldades, vários tipos de adoecimento por que você fica preocupado com quem você vai deixar suas crianças. Se uma pede para ir ao banheiro com quem você vai deixar as 27? Aí você já tá preocupada com esse percurso até o banheiro. E se acontecer de alguém praticar alguma violência contra essa criança? Se ela cair e se machucar? (DEI/01/CA, 2019).

O relato de uma das professoras que trabalha sozinha com crianças de 5 anos em uma Escola Municipal no Distrito do DAGUA revela que, nesse contexto, praticamente não há espaço para pausas entre os/as docentes, e muitas vezes o trabalho, que, por sua natureza, deveria ser solidário e compartilhado entre seus

pares, acaba por constituir-se como uma atividade solitária, gerando não somente uma sobrecarga física, mas também cognitiva e emocional.

O problema da superlotação na educação infantil tem sido o principal fator apontado pelas professoras em relação à intensificação do trabalho na SEMEC/Belém, somado à ausência de outras atividades e/ou acesso a espaços diversificados e às péssimas condições físicas dos espaços.

Nas creches, embora as turmas de maternal contem com duas professoras, a realidade não é muito diferente, e a superlotação das salas acaba criando um ambiente propício também à propagação de doenças. Ao não contarem com um número suficiente de profissionais de apoio administrativo e pedagógico, as professoras da educação infantil em Belém acabam desenvolvendo um trabalho sem qualquer retaguarda. Quanto ao número de crianças por turma, a professora é taxativa e ratifica a necessidade de se rever o processo de enturmação:

Na educação infantil, quando eu entrei eu fiquei bem assustada pelo quantitativo de alunos e a falta de apoio para esse atendimento, que eu acho que fica bem difícil a gente falar de qualidade de ensino nessa situação, em que a gente se depara com uma realidade em que você tem que atender muitas crianças, você não tem o espaço adequado, você não tem recursos, tanto humanos quanto materiais para trabalhar (DEI/01/CA, 2019).

Embora a Prefeitura Municipal de Belém tenha divulgado, em seu *Anuário Estatístico do Município de Belém* (2019), que, no período de 2013 a 2017, a média de crianças nas turmas de educação infantil tenha apresentado uma variação de 21,9 crianças/turma no ano de 2015 para 23,2 crianças/turma em 2017, o cálculo não reflete a realidade de creches e escolas municipais, conforme relatado pelas professoras.

No caso das turmas de pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) que são ofertadas em EMEIF e Anexos/Unidades Pedagógicas vinculados à SEMEC, estas funcionam em regime parcial (4h), com a lotação de apenas 1 (uma) professora por turma de até 28 crianças, total que pode apresentar variações (18 até 30 crianças) de acordo com as dimensões de cada sala de aula, as quais, nos espaços “provisórios”, são bem reduzidas. Comparando-se o número de matrículas nessas turmas e o total de docentes, há uma média de 25 crianças por profissional.

Nas Unidades de Educação Infantil, nas quais há atendimento em tempo integral, pode ocorrer a lotação de até duas professoras para crianças da pré-escola,

sendo uma profissional por turno, e de até 4 (quatro) professoras para uma mesma turma de creche (no caso dos berçários e maternais) que podem variar de 16 (dezesesseis) a 28 (vinte e oito) bebês e crianças distribuídos por agrupamentos de bebês (até 1 ano, de 8 a 9 por professor) e crianças pequenas (2 a 3 anos, de 12 a 14 crianças por professor). Importante ressaltar que 77% do atendimento à educação infantil em regime integral são realizados pela rede municipal.

Já na rede privada de ensino, no que pese haver um número maior de crianças e bebês por professora nas creches, equiparando-se à mesma média da pré-escola (13 a 14 crianças por turma), é pertinente destacar que, além de a maior parte das turmas ser em tempo parcial, as instituições privadas normalmente contam com monitoras e estagiárias que auxiliam no trabalho em sala de aula. Na Tabela 6, a distribuição de matrículas de acordo com a dependência administrativa e a faixa etária atendida no ano de 2019, bem como número de estabelecimentos, docentes e turmas que ofertam a educação infantil, permite algumas aproximações em relação ao atendimento por unidade educativa, Relação Aluno-Professor (RAP) e número de crianças e bebês por turma.

Tabela 6 – Distribuição de Matrículas nas redes pública e privada em Belém, 2019

Creches Municipais e Privadas em Belém, 2019							
Depen. Adm.	Matrículas (M)	Unidades	Docentes	Turmas	M./Unidade	M/Docente	M/Turma
Municipal	3.530	64	451	138	55	7,83	25,58
Privada	4.724	122	357	316	39	13,23	14,95
Pré-Escolas Municipais e Privadas em Belém, 2019							
Depen. Adm.	Matrículas (M)	Unidades	Docentes	Turmas	M./Unidade	M/Docente	M/Turma
Municipal	13.044	107	525	552	122	24,85	23,63
Privada	11.652	261	849	785	45	13,72	14,84
Educação Infantil Municipal e Privada em Belém, 2019							
Depen. Adm.	Matrículas (M)	Unidades	Docentes	Turmas	M./Unidade	M/Docente	M/Turma
Municipal	16.574	108	976	690	153	16,98	24,02
Privada	16.376	262	1.206	1.101	63	13,58	14,87

Tabela elaborada pela autora

Fonte de dados: INEP, 2019

Esse é um dos fatores que têm tornado o fazer docente na educação infantil ainda mais intenso, pois o elevado número de bebês/crianças por profissional não permite que se faça um trabalho com a devida qualidade, além de prejudicar a saúde de todos/as. Entre os/as professores/as da SEMEC, essa tem sido uma das principais queixas presentes na pauta sindical no ano de 2020.

Analisando a evolução de matrículas em creches e pré-escolas municipais de Belém na última década, Gráfico 15, e o quantitativo de docentes nessa rede de ensino, é possível notar grande variação no que se refere à relação bebê/criança por professor/a. Embora note-se uma ampliação no número de docentes na educação infantil sobretudo nas creches, destaca-se que a enturmação de bebês e crianças pequenas obedece a critérios específicos que levam em consideração a faixa etária e a forma de atendimento.

Gráfico 18 – Matrículas na educação infantil (creche e pré-escola) por número de docentes na rede municipal em Belém/PA

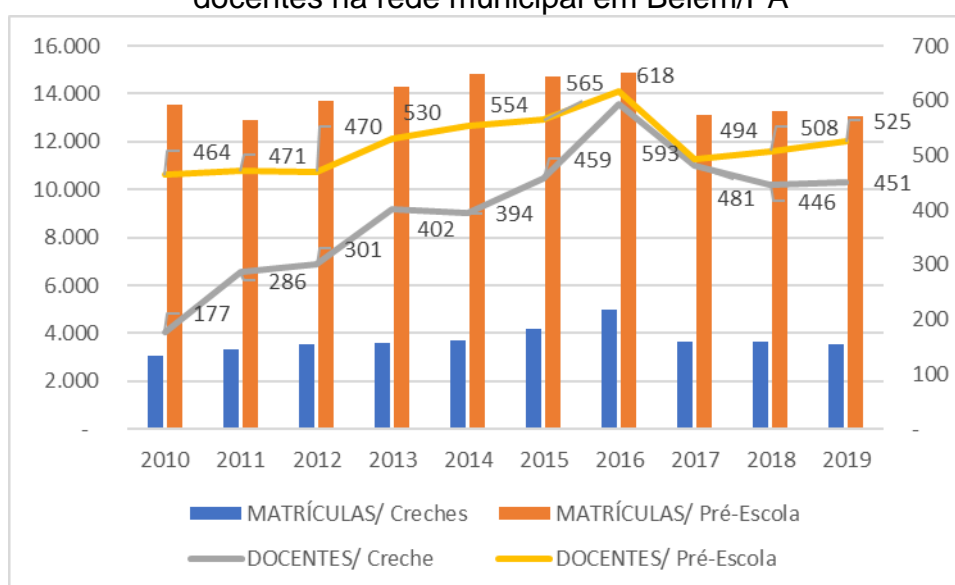


Gráfico elaborado pela autora
Fonte de dados: INEP, 2010 a 2019

Conforme registrado anteriormente, a expansão de vagas na rede municipal e a contratação de novos/as docentes pode ter relações com a Lei nº 12.722/2012, e a redução, com a aprovação da Emenda Constitucional 95, a partir de 2016. Para além desse apontamento, comparando os dados analisados, verifica-se no Gráfico 15 que, além de a grande proximidade no número de matrículas (eixo lateral esquerdo) e no número de docentes (eixo lateral direito) na pré-escola revelar que não há uma tendência de ampliação no número de docentes com vistas a uma RAP que viabilize um trabalho de qualidade, a partir de 2016 nota-se essa mesma lógica para as creches.

Nesse contexto, é pertinente destacar a gravidade das alterações na Resolução nº 22, de 28 de novembro de 2012, efetuadas pelo Conselho Municipal de Educação nos anos de 2017 e 2019, sobre a organização dos grupos de crianças nos espaços

educativos de Belém. Os critérios para enturmação previstos na Resolução CME nº 29, de 1º de setembro de 2017, levam a severas consequências não apenas para o desenvolvimento infantil, comprometendo o acompanhamento individual das crianças, ao aumentar o número máximo de bebês e crianças por professor/a e desconsiderar as demandas pertinentes à faixa etária e ao processo de inclusão, mas também prejuízos à saúde de docentes e bebês/crianças.

Para a faixa etária de 0 a 1 ano, permitia-se até seis crianças (bebês), de acordo com a Resolução nº. 22/2012 – CME/ Belém-PA, ampliando para o mínimo de 8 e o máximo de 9 para essa faixa etária (berçários) com a Res. nº29/2017 – CME/ Belém-PA, de 12 a 14 por professor no caso das crianças bem pequenas (2 e 3 anos) e no mínimo 24 até 28 por professor no caso de crianças de 4 e 5 anos. Neste último caso, a Resolução 22/2012 previa até 20 crianças.

Essas alterações, na verdade, buscam dar o respaldo legal às medidas tomadas pela SEMEC a partir da Portaria nº0071/2015 – Gabinete da Secretária (GABS), a qual disciplina os procedimentos referentes à lotação de servidores/as da SEMEC. Em seu ANEXO I, Art. 24, a lotação de professores da educação infantil em turma de tempo integral (10h) deve obedecer a determinados critérios – Berçário I e II: até 03 (três) professores por turno; Maternal I e II: até 02 (dois) professores por turno; e Jardim I e II: deverá ser lotado 01 (um) professor por turno.

Tais dispositivos indicam para a organização de turmas da educação infantil em Belém, pois, seja em turmas de creche, seja de pré-escola, podem-se admitir até 28 bebês ou crianças em uma mesma sala. A legislação municipal, mesmo não estipulando limite na turma, determina a organização do grupo de crianças por número de docente e o número máximo destes últimos em uma única turma. Em números, essa organização poderia resultar nas seguintes combinações: 3 (três) professoras de berçário representam três grupos com até 9 (nove) bebês em cada um, ou seja, 27 bebês de até 1 (um) ano em um mesmo espaço físico. A mesma lógica se aplica ao grupo de três anos. Neste caso, o limite máximo são 2 (dois) professores com grupos de até 14 crianças bem pequenas para cada, totalizando 28 em uma mesma turma.

Esse cenário se agrava com a Resolução CME nº 06, de 19 de fevereiro de 2020, que despreza a necessidade da presença obrigatória de docentes na educação infantil, estabelecendo para a organização dos grupos de crianças que a enturmação seja “por adulto” e não “por professor”. Além da revogação das Resoluções de nº. 29/2017 e 06/2020, é necessário criar estratégias para se reduzir o total de crianças

e bebês não só por professor, mas também nas turmas, para um número que se constitua como aceitável para viabilizar o trabalho pedagógico e a promoção do bem-estar físico e mental de quem permanece nesses espaços.

Sendo um dos maiores em número de servidores, o DAGUA, juntamente com o Distrito Administrativo da Sacramento (DASAC)⁴⁵, está entre os quatro distritos que apresentaram os maiores percentuais de crescimento no número de processos de afastamentos médicos (51,79% e 61,72%) se compararmos os anos de 2012 e 2015. Outro dado relevante é que estes apresentaram uma taxa de crescimento no número total de servidores/as, de 9,25% e 7,99%, abaixo da média da SEMEC, que foi de 20,59%, observando-se uma variação de 7,99% a 34,21% na ampliação do quadro funcional de acordo com cada um dos dois Distritos Administrativos. As taxas percentuais são importantes para demonstrar que o aumento nas licenças saúde não implica necessariamente no aumento de servidores. Somente no ano de 2015, em uma das unidades escolares do DASAC, 75% do total de servidores/as do espaço solicitaram licença saúde. Ou seja, pelo menos dois terços das/os servidoras/es solicitaram afastamento médico naquele ano.

Não bastassem a complexificação e a ampliação das demandas trazidas pelas crianças e por suas famílias, as quais recaem sobre as professoras, a exemplo dos casos de violência (física, psicológica, sexual), problemas de saúde, má alimentação e carências de toda ordem, o ambiente de trabalho não favorece nem às condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho, nem ao suporte necessário às professoras.

Durante a realização da entrevista, a professora do DASAC lotada em UEI relata que os/as servidores/as já atravessaram situações em que precisaram dar suporte à família dos bebês e das crianças matriculadas por conta de situações de violência na comunidade, fato que demanda um auxílio psicossocial que é inexistente nos espaços pedagógicos da rede municipal de ensino em Belém. Já no Distrito do DAGUA, quando indagada se já havia sido vítima de algum tipo de violência em decorrência de seu trabalho, a professora que atua em EMEIF respondeu que sim, por um membro da comunidade, e que chegou a registrar Boletim de Ocorrência, mas não levou o caso adiante, visto que a Escola se encontra em uma área de significativa vulnerabilidade social.

⁴⁵ Bairros do DASAC: Barreiro, Fátima, Maracangalha, Miramar, Pedreira, Sacramento e Telégrafo.

Os relatos de outras duas professoras que atuam em Unidades Pedagógicas no DAENT revelaram também que em algum momento sentiram que algumas ações de gestores podem ter um cunho persecutório, demarcando empecilhos ou dificuldades no processo de lotação, falta de apoio ou embates com a Coordenação Pedagógica, levando, neste último caso, à solicitação de transferência a pedido da própria professora:

Iniciei na UP, por problemas relacionais com a questão da coordenação pedagógica, houveram alguns problemas que afetaram também a minha saúde emocional, não foi nem minha saúde física por fora, foi a saúde psicológica mesmo e eu tive que pedir a minha retirada lá do espaço (DEI/03/SA, 2019).

Analisando os dados do NAST/DERH/SEMEC referentes às patologias que mais afastaram os/as docentes de suas atividades laborais em 2015, bem como a localização geográfica dos casos, nota-se que, em todos os oito Distritos Administrativos, as Doenças do Sistema Osteomuscular (DSO) figuram entre aquelas que mais acometem os/as professores/as, seguidas dos Transtornos Mentais/Depressão (TM/D).

Gráfico 19 – Licenças Médicas entre docentes da rede municipal (Mag.01 e Mag.04) de acordo com a patologia, nos oito Distritos Administrativos – Belém/PA, 2015

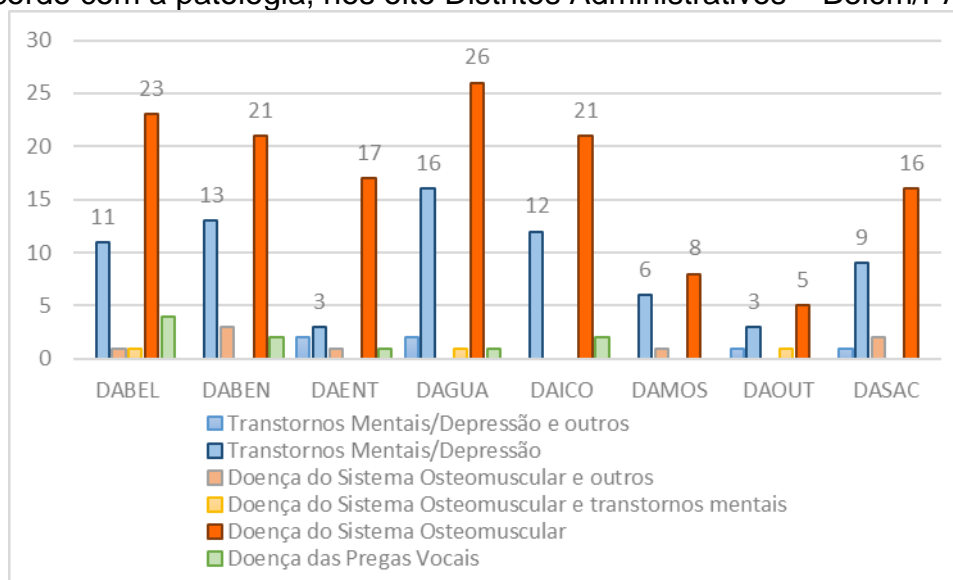


Gráfico elaborado pela autora

Fonte de dados: NAST/DERH/SEMEC, 2015

A localização geográfica e a demanda social que se apresentam nos bairros que compõem os Distritos Administrativos podem sinalizar especificidades que justifiquem as variações observadas, além das condições de infraestrutura que se

apresentam em cada espaço pedagógico, sobretudo por conta da diversidade na oferta em prédios com as mais variadas estruturas. No entanto, os relatos das professoras de educação infantil revelam que o processo de precarização e intensificação do trabalho vivenciado nos espaços escolares da SEMEC tendem a se aprofundar.

No estudo realizado, foi possível observar que a natureza do trabalho na educação infantil já exige muito das capacidades físicas, cognitivas e emocionais das professoras que atuam em creches e pré-escolas. Há um tempo circunscrito no trabalho docente que é muito maior do que se pode calcular, pois seu alcance ultrapassa os limites da sala de aula e da própria escola. A professora de educação infantil não trabalha apenas com as crianças, mas com famílias inteiras, em geral de forma solitária e limitada. Esses fatores certamente geram uma sobrecarga psicológica que pode levar ao desenvolvimento de episódios depressivos.

Além da precariedade dos espaços e da superlotação das salas de aula, que impõem rotinas estressantes, inclusive para as crianças e os bebês, a ausência de uma ergonomia nas unidades que ofertam a educação infantil, sobretudo UEI e Anexos/UP, leva ao desenvolvimento de doenças do sistema osteomuscular, gera tensão e favorece o surgimento de mialgias.

Na organização do trabalho docente na educação infantil em Belém não há momentos para pausas ou descanso, seja dentro, seja fora da escola. Tanto nas EMEIF, quanto em UEI e Anexos/UP, outros espaços e tempos, afora a limitada área destinada “às aulas”, são praticamente inexistentes. Nessa etapa da educação básica, o ritmo de trabalho é acentuado, e o envolvimento profissional e emocional é tão grande que, mesmo sem notar, as professoras protelam o autocuidado com a saúde e, quando adoecem, o tempo destinado ao tratamento é insuficiente. Porém, mesmo que não estejam recuperadas, é necessário voltar ao trabalho.

Esse processo gera um ciclo sofrimento-doença-ausência-retorno, a partir do trabalho, vivenciado entre professoras da educação infantil municipal em Belém, o qual pode estar entre as causas do desenvolvimento de síndromes dolorosas, a exemplo da Fibromialgia que, embora não esteja entre as patologias identificadas nos relatórios do NAST/DERH/SEMEC até o ano de 2015, possui manifestações clínicas que possuem relações com as DSO e os Transtornos Mentais/Depressão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou autotransformação pode ser compreendida e entendida de maneira racional apenas na condição de práxis revolucionária.

Karl Marx, 1845

À medida em que as forças produtivas se desenvolvem, alteram-se os níveis de exploração, e outras formas de trabalho vão surgindo, fazendo emergir também novos perfis de trabalhadoras/es, assim como novos processos de adoecimento. Na crise estrutural vivenciada nas últimas décadas, a *segunda ordem de mediações* do sistema do capital (como a família nuclear, o dinheiro, o trabalho, o Estado e o mercado) tem sofrido transformações profundas, conforme registrado por Mészáros (2009).

Nesse contexto, diferentes atores sociais alinhados com o processo de produção em cada estágio de desenvolvimento do capitalismo (re)criam discursos que levam à internalização de valores, atuando em consonância com as regras ditadas pelo sistema de exploração que, combinadas às condições objetivas sob as quais se realiza o trabalho e às condições de vida da população, constituem-se em estratégias importantes que levam ao processo de alienação, essencial para a extração de mais-valia.

A análise da organização do trabalho docente na educação infantil no contexto das transformações no mundo do trabalho remete à identificação e à problematização desses elementos que repercutem sobre a atividade laboral das professoras e que têm contribuído para o aumento de licenças médicas neste segmento da categoria docente. As diferentes funções atribuídas a creches e pré-escolas públicas, o trabalho “predestinado” às mulheres e as trajetórias profissionais diversas marcam a construção da identidade docente.

Diferentemente dos setores ligados à indústria, nos quais os fatores ergonômicos e o ritmo de trabalho considerados nos estudos sobre Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT) apresentam evidências importantes para o estabelecimento de nexos causais entre a ocorrência de Doenças do Sistema Osteomuscular (DSO) e a atividade laboral por exemplo, a atividade

docente na educação infantil ainda se configura em um campo de estudo que requer aprofundamento.

Concordando com Thébaud-Mony, nas análises sobre saúde no trabalho, faz-se necessário considerar os diferentes percursos “profissionais, modalidades específicas de alteração e desgaste da saúde das mulheres associadas à dupla jornada de trabalho – produtivo e reprodutivo” (2009, p.219), motivo pelo qual o trabalho possui centralidade. O fenômeno da intensificação do trabalho não atinge da mesma maneira os sujeitos sociais, e a constituição da saúde deve ser analisada a partir da localização de homens e mulheres no processo produtivo.

Frente ao aprofundamento da precarização e da intensificação do trabalho, que geram impactos significativos sobre a subjetividade das/dos trabalhadoras/es, nota-se, a partir dos dados constantes nos Relatórios do Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação (NAST/DERH/SEMEC), que as/os servidoras/es vinculadas/os à SEMEC/Belém encontram-se em um quadro de adoecimento que vem se ampliando, frente ao qual parece não haver uma política institucional de reversão.

Esse cenário tem levado trabalhadoras/es do magistério público municipal a um processo de esgotamento físico e psicológico, que, em virtude do alto nível de envolvimento emocional com o “objeto” do trabalho, pode estar contribuindo para o aumento de casos de adoecimento neste segmento. Relatos de dor crônica entre as docentes entrevistadas para este estudo ratificam a tese de que a organização do trabalho na educação infantil em Belém favorece o processo de intensificação vivenciado pelas professoras e pode estar contribuindo para o desenvolvimento de patologias associadas ao sistema osteomuscular.

Os resultados desta pesquisa, obtidos por meio de Relatórios emitidos pelo NAST/DERH/SEMEC e das entrevistas realizadas revelaram que o nível de adoecimento da categoria que atua no magistério municipal, especialmente entre as professoras da educação infantil, encontra-se em uma situação que apresenta uma tendência de crescimento de patologias associadas, podendo-se inferir haver relações entre o desenvolvimento de DSO e os problemas de ordem psicológica, as quais podem estar levando ao surgimento de síndromes dolorosas crônicas, como a Fibromialgia (FM).

Com base nesses achados, é válido ressaltar a origem multifatorial e os impactos da organização do trabalho nas análises sobre desenvolvimento de doenças

dessa natureza, especialmente diante do fato de que, para fins de estabelecimento de nexos causais que caracterizam DORT, é necessário comprovar que os fatores presentes no ambiente de trabalho contribuem para o desenvolvimento das afecções musculoesqueléticas, comprovação que é feita por médico perito o qual deve conhecer as condições ergonômicas do trabalho.

O fato de no Brasil ainda não haver repositório de informações sobre acidentes de trabalho vinculado ao Sistema Único de Saúde (SUS), com detalhamento em relação às patologias que acometem estes/as trabalhadores/as, dificulta o estudo epidemiológico adequado, conforme destacado por Yeng *et al* (2007). A partir de levantamentos sobre a dor crônica entre brasileiros/as, Souza e Perissinotti (2018) indicam que a FM acomete cerca de 2% da população com idade na média de 36 anos, com recorrente interferência no sono, sendo predominante entre mulheres. Sintomas como irritabilidade, implicações no autocuidado, no trabalho, na vida social e sexual, bem como tristeza e depressão, foram relatados. Essas manifestações foram relatadas pelas docentes entrevistadas, permitindo um paralelo com esses estudos sobre Fibromialgia, sem assertividades.

As interfaces entre a LER/DORT e a ocorrência de FM são abordadas em estudo realizado nos estudos de Álvares e Lima, no qual afirmam “que essa síndrome pode ter sua origem nos contextos patogênicos de trabalho” (2010, p.809). Em seus achados, destacam que o trabalho se constitui talvez como o fator mais importante no desencadeamento da síndrome dolorosa que caracteriza a Fibromialgia, e casos de LER/DORT podem levar a essa evolução.

Além do processo de precarização das condições de trabalho vivenciado em unidades que em alguns casos chegam a ser insalubres e com número excessivo de bebês e crianças menores de 5 (cinco) anos, uma política de educação infantil por parte da gestão municipal que garanta outros *tempos e espaços* e que favoreçam o desenvolvimento do trabalho pedagógico (planejamento e ensino), bem como a saúde, parece ser inexistente na SEMEC/Belém.

Na educação infantil municipal, as professoras (e em muitos casos até mesmo as crianças) não contam com as condições adequadas e desenvolvem um trabalho sem apoio. Não há espaço ou tempo para a recomposição da força de trabalho, seja dentro, seja fora do ambiente da escola. A intensificação do trabalho nesse contexto revela-se não apenas na ampliação da jornada, mas igualmente na atividade cotidiana dentro e fora das unidades.

Os estudos sobre trabalho e sua divisão revelam que a construção de subjetividades tem contribuído para a corrosão do tempo e da vida das/dos trabalhadoras/es. Seja no ambiente familiar, seja nas instituições de educação infantil, as professoras são demandadas a todo instante e em muitos casos não contam com redes de apoio. Uma das lições que poderíamos tirar nestes tempos de pandemia é a necessidade de problematizar a divisão do trabalho, inclusive dentro dos lares.

Além do tempo de ensino (mensurável), que de forma crescente tem se desenvolvido em espaços cada vez mais precários, o trabalho das professoras da educação infantil é marcado por atenção e tensão permanentes. O tempo de trabalho desse segmento não é reconhecido, tampouco valorizado, e também está relacionado aos conflitos e às tensões da vida profissional e privada, sobretudo em relação àquelas que não deixaram de responder pelas demandas domésticas e acabam assumindo um alongamento de sua jornada de trabalho muito maior do que os homens.

Destaca-se que o tempo destinado ao trabalho na instituição não é suficiente para a execução de todas as atividades que envolvem o fazer docente, e não há nenhum interesse para que seja. No que concerne à atividade desenvolvida e à composição da categoria docente na Educação Infantil, é possível notar que permanece a ideia de que o trabalho de cuidado ainda siga sendo atribuída apenas à creche, como uma atividade essencialmente desenvolvida por mulheres, enquanto a presença de professores na educação “preparatória ao ingresso à escola” assume importância.

Sobretudo nas atividades de educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), a concepção de formação tem se sustentado na naturalização da parentalidade, em que o trabalho desenvolve-se “não em uma instituição educacional, mas em contexto domiciliar e comunitário” (OLIVEIRA, 2012, p.224), onde a presença docente é desnecessária, contrastando assim com sua oferta no setor privado, na qual a “dispensa da perspectiva educacional” nas instituições que atendem a população de maior poder aquisitivo não ocorre.

Compreendida como espaço para compensar carências e educar para o trabalho, na perspectiva do capital, a instituição de educação infantil pública não deve voltar-se aos mesmos objetivos pensados para as classes dominantes, motivo pelo qual os discursos (re)construídos pelos Organismos Multilaterais (OM) encontram ressonância nas políticas educacionais no Brasil a partir da ação dos *Reformadores*

Empresariais, a exemplo do Todos pela Educação (TPE) e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), dentre outros.

O monopólio do Estado – que inclui a exigência de saberes e técnicas elaboradas por sujeitos externos, levando à racionalização e à burocratização – atribuiu um caráter técnico-profissional à atividade docente e igualmente não levou ao abandono de crenças e atitudes morais e religiosas, passando a contar com organizações que possuem vasto campo de ação para o alcance desses objetivos. Fisher (2011), ao analisar os impressos pedagógicos que circulavam no Brasil no período de 1950 a 1970 voltados à formação das professoras que atuavam no ensino Pré-Escolar, chama atenção para os discursos construídos em torno do modelo ideal de profissional paciente, humilde, mansa, abnegada e feliz, o qual deveria ser correspondente também em casa e na família. Nessa perspectiva, é pertinente destacar o processo histórico que levou (e tem levado) à definição das políticas voltadas à formação de professores, especialmente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, sob os quais não se pode negar o ideário religioso da vocação que surge no Brasil com a hegemonia da igreja no séc. XVI e ainda se encontra presente nos dias atuais.

No município de Belém, o Conselho Municipal de Educação (CME) tem contribuído significativamente para reforçar essa lógica, ao manter e ampliar a precarização das condições e relações de trabalho nos espaços pertencentes à SEMEC, permitir o funcionamento de unidades sem as condições mínimas necessárias, conforme verificado pela investigação, e negar a importância da presença docente na educação infantil. As ações desse órgão público responsável pela normatização e pela fiscalização da educação em Belém também acabam por promover a intensificação do trabalho docente ao aprovar Resoluções que aumentam o número de bebês e crianças por turma e que tomam como referência para a organização das turmas o número de “adultos” e não de docentes.

Muitas ações seriam urgentes para a resolução do problema, tais como: substituição dos espaços escolares provisórios, melhoria na estrutura física nas unidades, aquisição de equipamentos e adaptação de mobiliários, ampliação do quadro de funcionários, redução do número de bebês e de crianças pequenas por professor, bem como o respeito às especificidades presentes no regime de atendimento em tempo integral. Ainda assim, tais medidas seriam insuficientes para

mudar esse cenário, se não estiverem combinadas a outras ações políticas que garantam as condições mínimas de atendimento à infância.

O fato é que, no espaço escolar, há uma série de fatores internos e externos que interferem no trabalho de educação e cuidado de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, em que as demandas específicas a cada faixa etária implicam, além de maior atenção e tensão, um grande dispêndio físico, cognitivo, emocional. Desse modo, a situação socioeconômica das crianças e a localização do espaço escolar também precisam ser consideradas nos estudos sobre trabalho docente e saúde na educação infantil.

Para que as demandas que emergem dos problemas sociais não sigam recaindo sobre os ombros das professoras, faz-se necessário apontar para a construção de políticas intersetoriais que promovam o desenvolvimento integral de crianças e bebês e que se constituam como política de Estado.

A carência de acesso a serviços básicos, as altas taxas de desemprego e a violência, bem como a insuficiência de equipamentos públicos em Belém, coloca grande parte das crianças de 0 a 5 anos em uma situação de vulnerabilidade tal, na capital paraense, que as professoras se sentem impotentes frente aos problemas sociais e emocionais que se manifestam dentro da sala de aula, sobretudo pela ausência de apoio.

A pesquisa revelou que, ao mesmo tempo, as docentes voltam suas energias físicas e cognitivas, além de suas reservas financeiras, para garantir as condições mínimas de ensino e dar viabilidade ao trabalho pedagógico. Não dispondo de tempo para organizar tantas demandas e planejar intervenções, utilizam o espaço físico da própria casa, o tempo de descanso e de lazer para fazê-las. As relações e as formas de trabalho mais “flexíveis” têm levado ao aprofundamento da corrosão do tempo, o qual se impõe como importante categoria de análise conforme destacado por Hypolito, considerando “não somente no quão é prolongado é o trabalho, mas também no sentido do ritmo no qual é realizado” (2010, p.01). Por não contarem também com espaços de escuta, buscam saídas individuais, muitas vezes sem contar com qualquer retaguarda.

Na parte introdutória desta Tese, com base nos resultados alcançados no estudo realizado por ocasião do curso de Mestrado, afirmei que as professoras da educação infantil em Belém vivenciam um processo de *mal-estar* que muitas vezes é

ignorado pelas próprias docentes, contribuindo assim para a ampliação no número de Licenças Médicas entre os/as servidores/as da SEMEC/Belém.

A hipótese levantada era a de que, em virtude da natureza do trabalho desenvolvido, as professoras que atuam na educação infantil (creches e pré-escolas) pública municipal em Belém enfrentam dificuldades em ausentar-se da atividade laboral para cuidarem de sua saúde e que, em um contexto de aprofundamento da intensificação do trabalho em nível global, podem estar compondo um grupo mais suscetível ao desenvolvimento de afecções musculoesqueléticas.

Como resposta provisória, foi apontado, inicialmente, que a organização do trabalho na educação infantil no município favorece o processo de intensificação do trabalho, podendo estar contribuindo para o desenvolvimento de patologias relacionadas ao sistema osteomuscular. Tal relação indicaria haver uma tendência à ocorrência de casos de Lesões por Esforço Repetitivo/Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (LER/DORT) entre as professoras que atuam nessa etapa da educação básica, fenômeno que não seria atribuído apenas à ausência de uma ergonomia nos espaços pedagógicos vinculados à SEMEC/Belém. A existência de uma tendência de crescimento de patologias associadas ao sistema osteomuscular, bem como de casos de transtornos mentais/depressão nesta categoria, ou mesmo da combinação de ambas, sinaliza a possibilidade de que as professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas podem compor um “grupo de risco” no desenvolvimento de mialgias e episódios depressivos frente às complexas demandas que recaem fortemente sobre as trabalhadoras e suas famílias, indicando a necessidade de desenvolvimento de estudos específicos sobre saúde docente na educação infantil e a ocorrência de Doenças do Sistema Osteomuscular (DSO).

A partir da análise das entrevistas realizadas, foi sustentada a Tese de que a organização do trabalho docente na educação infantil pública municipal em Belém aprofunda o processo de intensificação do trabalho na etapa da educação básica em questão e contribui para o aumento de solicitações de licenças médicas entre as professoras, conforme os achados da pesquisa:

- ✓ Na organização do trabalho docente na educação infantil em Belém, não há momentos para pausas ou descanso, seja dentro, seja fora do ambiente escolar;

- ✓ Mesmo quando se encontram de Licença Médica, não conseguem cumprir o tempo adequado de repouso e tratamento, pois em geral esse tempo é insuficiente;
- ✓ Em Belém, as turmas de pré-escola funcionam em sua maioria nos espaços provisórios (Unidades Pedagógicas/Anexos), os quais não possuem estrutura adequada para o atendimento escolar, tampouco atendem às especificidades da faixa etária, inclusive apresentando riscos de acidentes para as crianças;
- ✓ Afora o espaço destinado às “aulas” ministradas pela professora da turma, outros ambientes de aprendizagem e tempos destinados às atividades extraclasse são inexistentes em grande parte das unidades escolares pertencentes à SEMEC, seja em Unidades Pedagógicas/Anexos, seja em Unidades de Educação Infantil (UEI) ou mesmo Escolas Municipais (EMEIF);
- ✓ As professoras não dispõem de espaços e tempos adequados para o desenvolvimento do trabalho, tampouco para momentos de estudo e planejamento, e queixam-se de que, em algumas unidades escolares, as condições de trabalho são totalmente insalubres;
- ✓ Todas as professoras entrevistadas foram taxativas em relação à necessidade de redução no número de crianças e bebês por turma, bem como a garantia de espaços e tempos voltados à organização e ao planejamento do trabalho pedagógico.

Além das questões listadas, é pertinente destacar algumas especificidades que envolvem o trabalho docente na educação infantil apontadas neste estudo e que também contribuem para a intensificação do trabalho e para o desenvolvimento de patologias que envolvem tanto manifestações dolorosas, quanto episódios depressivos:

- ✓ Na educação infantil, o trabalho docente exige um grande dispêndio físico, cognitivo e emocional, o que por si só já contribui para o processo de adoecimento;
- ✓ Há, igualmente, um alto nível de envolvimento das docentes com o “objeto” de seu trabalho, o que pode justificar o fato de que, mesmo quando sentem que algo não vai bem, evitam ausentar-se do trabalho;

- ✓ As professoras desenvolvem um trabalho solitário, em turmas superlotadas e sem as condições ergonômicas adequadas;
- ✓ Em relação às crianças que apresentam alguma demanda específica (síndrome, deficiência ou mobilidade reduzida, por exemplo), o processo de inclusão é quase que totalmente transferido às professoras;
- ✓ Além das situações de violência vivenciadas pelas crianças e pelas próprias professoras, estas se sentem muito abaladas com as situações que acontecem com familiares de bebês e crianças da escola e não contam com apoio psicossocial;
- ✓ No trabalho docente na educação infantil, há um tempo circunscrito que é muito maior do que se pode mensurar, pois possui um alcance que ultrapassa os muros da própria Instituição, literalmente, roubando o tempo de descanso das professoras.

Nesse contexto, vale ressaltar que os males gerados pelas crises do sistema capitalista atingem os setores mais vulneráveis da população, aumentam o desemprego e o trabalho precário, imprimindo nova dinâmica ao processo de trabalho nas escolas, tornando o fazer docente mais amplo e intenso, contribuindo assim para a corrosão do tempo e da saúde das professoras. A retirada de direitos e a situação de vulnerabilidade no emprego cria as condições propícias à violência institucional praticada no ambiente de trabalho, sobretudo sobre as mulheres, que sentem a ameaça permanente e diária do desemprego e/ou de sua flexibilização (de horários, turnos, salários), especialmente quando elas são as principais responsáveis financeiramente por seus dependentes.

Além da constituição de um projeto de educação infantil pública que leva à manutenção das desigualdades sociais, as ações da gestão municipal em Belém caminham para uma clara ruptura entre a creche e a pré-escola, resgatando a defesa da dicotomia entre o cuidar e o educar, no sentido de se evitar que a concepção de educação integral como direito público subjetivo da criança e como estratégia de transformação social possa encontrar espaço para seu fortalecimento.

Em uma categoria majoritariamente composta por mulheres, que sofre ainda mais com a desvalorização profissional, com o trabalho precário e com o desemprego, administrar os desafios impostos frente aos problemas sociais vivenciados amplia enormemente as exigências que sobre elas recaem. Em um contexto de

aprofundamento das desigualdades sociais e ausência de investimentos nas áreas sociais, a ordem social imprime aos/às professores/as a responsabilidade de “mudar o mundo” sem que as condições objetivas de vida e trabalho tenham sido mudadas. Nessa perspectiva, a natureza do trabalho desenvolvido por docentes que atuam na educação infantil é analisada a partir de um contexto de mudanças no processo de trabalho, as quais ocorrem em nível global e implicam na formação de novas subjetividades.

Discorrer sobre as relações entre trabalho e saúde na educação infantil sem resgatar memórias e problematizar o que se avizinha tornou-se praticamente impossível, especialmente em um contexto de crise sanitária no qual o barulho torturante das sirenes das ambulâncias passou a rasgar o silêncio das ruas nesta pandemia. Neste momento histórico totalmente adverso em que finalizo este texto ainda contabilizamos os mortos, e as expectativas para o futuro são cheias de incertezas.

O necessário distanciamento do objeto de pesquisa na produção de uma Tese se torna mais difícil quanto maior o envolvimento pessoal do/da pesquisador/a. De certo que o período a que se refere o desenvolvimento da pesquisa localiza-se em um contexto anterior à pandemia, porém a exposição de seus resultados ocorre em um cenário de crise sanitária provocada pela Covid-19, a qual não gerou o caos social vivenciado no país, mas foi por ela sobremaneira aprofundado.

A finalização desta pesquisa ocorreu durante a pandemia da Covid-19, o que precisa ser registrado, tendo em vista o que essa situação sanitária tem causado no mundo. Passados dez meses desde o primeiro registro de óbito provocado pelo vírus SARS-CoV-2, calcula-se que mais de 1,3 milhão de vidas foram perdidas para a Covid-19, doença que ainda se encontra em processo de investigação sobre as implicações clínicas, taxa de letalidade, reinfecção, tratamento médico e cura. Há pelo menos duas centenas de pesquisas em andamento, além de dezenas de estudos e testagens na busca de uma vacina.

Destaca-se que na SEMEC/Belém, embora as aulas tenham sido suspensas diante da situação de emergência no início da pandemia, o funcionamento parcial das unidades na rede municipal de ensino foi mantido, e as/os servidoras/es não foram desobrigadas/os a comparecer ao trabalho, inclusive aquelas/es com doenças preexistentes, as/os quais foram convocados a retornar às atividades ainda em meio à pandemia. Somente após diversas denúncias realizadas pelo Sindicato da Categoria

(SINTEPP-Belém), atos de protesto e ação na justiça, é que a Prefeitura de Belém recuou na decisão de retorno às atividades presenciais.

Longe de atender às reais necessidades das crianças e dos adolescentes neste contexto pandêmico, o retorno presencial das atividades nessas instituições teria como objetivo central liberar os pais, sobretudo as mães das crianças, para o retorno ao trabalho, e, no caso da rede privada, soma-se a tentativa de recuperação do lucro.

Os males causados pela ação do capitalismo somente tornam-se um problema, na perspectiva desse sistema excludente, quando prejudicam a burguesia. Ocorre que a questão social, a imposição de superexploração da força de trabalho e as condições precárias em que se executa o labor provocam respostas das/dos trabalhadoras/es, as quais podem vir tanto de forma individual quanto coletiva. Quando os capitalistas encontram pontos de resistência, fazem concessões sem, contudo, comprometer seus objetivos.

No Brasil, a luta das mulheres por creche e a militância sindical, acadêmica e popular contribuíram para tirar a educação infantil da situação de total abandono por parte do Estado brasileiro em um contexto de cerceamento das liberdades individuais, mas também de emergência dos movimentos sociais e consistentes contribuições de pesquisadoras/es no que se refere à educação e às políticas de educação infantil.

Quando as ações de enfrentamento se dão de forma organizada, a atuação conjunta por parte de sindicatos, partidos e movimentos sociais autônomos não apenas cumprem papel fundamental na defesa de direitos, como também abrem espaço para conquistas mais amplas. Mobilizações que extrapolam as pautas corporativas das fábricas, empresas e instituições, e denunciam a situação de abandono, opressão e penúria que vive grande parte da população nos trazem elementos importantes que permitem questionar este sistema de exploração que já demonstrou seu esgotamento, assim como reafirmam a necessidade de uma alternativa que aponte para uma nova sociabilidade para além dos limites do capital.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do touotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANDRADE, T. **Mulheres no Mercado de Trabalho**: onde nasce a desigualdade? Câmara dos Deputados. Estudo Técnico. Brasil, 2016. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema7/2016_12416_mulheres-no-mercado-de-trabalho_tania-andrade. Acesso em 05 de maio de 2020.
- ANTUNES, R. **A Dialética do trabalho**. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ANTUNES, R. **O Caracol e sua concha**: ensaios sobre a morfologia do trabalho. – São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, R. **O continente do labor**. – São Paulo, SP: Boitempo, 2011
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. [2.ed., 10.reimpr. rev. e ampl.] – São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. – São Paulo: Cortez, 2017.
- ARAÚJO, G. C.; CASSINI, S. A. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n250/2176-6681-rbeped-98-250-561.pdf>
- ASSUNÇÃO, A. A. Adoecimento. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM
- ASSUNÇÃO, A. A. Ambiente de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROM
- ASSUNÇÃO, A. A. Saúde do trabalhador. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010c. CDROM
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BARRETO, M.; HELOANI, R. Violência, saúde e trabalho: a intolerância e o assédio moral nas relações laborais. **Serv. Soc. Soc.**, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n123/0101-6628-sssoc-123-0544.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2020.

BASSI, I.B. Absenteísmo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BELÉM. **Anuário Estatístico do Município de Belém 2019**. Disponível em: <http://anuario.belem.pa.gov.br/>. Acesso em: 05 de março de 2020.

BELÉM. **Dados Estatísticos da Rede Municipal de Educação de Belém**. Secretaria Municipal de Belém. Coordenadoria de Planejamento. 1997.

BELÉM. **Lei 7.502/90** – Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Belém

BELÉM. **Lei nº 7.682, de 05 de janeiro de 1994** – Dispõe sobre a Regionalização Administrativa do Município de Belém, delimitando os respectivos espaços territoriais dos Distritos Administrativos e dá outras providências. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/segep/download/coletanea/PDF/o_n_urb/lei_7682.pdf. Acesso em: 05 de março de 2019.

BELÉM. **Lei Ordinária N.º 7528, de 05 de agosto de 1991** – Estatuto do Magistério do Município de Belém.

BELÉM. **Resolução Conselho Municipal de Educação n.º 04, de 28 de novembro de 2016** - Estabelece procedimento excepcional para a concessão de atos autorizativos em prol de Organizações da Sociedade Civil interessadas em celebrar parceria com a Secretaria Municipal de Educação, com vistas à ampliação do atendimento educacional – Educação Infantil – no âmbito da Rede Municipal de Educação de Belém. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2016/10/Res.-04_16.pdf. Acesso em: 05 de março de 2020.

BELÉM. **Resolução Nº. 06 – CME, de 19 de fevereiro de 2020**. Altera dispositivos da Resolução Nº. 22 – CME, de 28 de novembro de 2012 que estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento e diretrizes para oferta e organização da Educação Infantil no município de Belém e dá outras providências. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2020/07/Res06_20.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

BELÉM. **Resolução Nº. 22 – CME, de 28 de novembro de 2012**. Estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento e diretrizes para oferta e organização da Educação Infantil no município de Belém e dá outras providências. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/Res22_12-Ed.-Inf.-alterada.pdf. Acesso em: 05 de março de 2020.

BELÉM. **Resolução Nº. 29 – CME, de 1º de fevereiro de 2017**. Altera dispositivos da Resolução Nº. 22 – CME, de 28 de novembro de 2012 que estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento e diretrizes para oferta e organização da Educação Infantil no município de Belém e dá outras providências.

Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2017/01/Res.-29_2017.pdf. Acesso em: 05 de março de 2020.

BELÉM. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório sobre Perfil Epidemiológico dos servidores da Secretaria Municipal de Educação/ SEMEC.** Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador (NAST), 2011.

BELÉM. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relatórios de Atividades 2010-2015.** Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador. Belém, 2015.

BELLUSCI, S. **Doenças Profissionais ou do Trabalho.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1996.

BERNARDO, A. Precisamos falar sobre Burnout. **Rev. Saúde Abril**, maio/2019. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/especiais/precisamos-falar-sobre-burnout/>

BRANT, L. C.; MINAYO, C. G. A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho **Ciência & Saúde Coletiva**, 9(1):213-223, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232004000100021

BRASIL. Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015 - *Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis n.º 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis n.º 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 142, de 16 de março de 2016.** Disponível: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Portaria_142_Comissao_Implantacao_CAQ.pdf

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** (Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf

BRASIL. Ministério da Fazenda. Instituto Nacional do Seguro Social. Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência. Instituto Nacional do Seguro Social. Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência **Anuário Estatístico de Acidentes do Trabalho:** AEAT – vol. 1 (2009) – Brasília: MF, 2006 a 2018. Anual. Disponível em: <https://www.gov.br/previdencia/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/arquivos/aeat-2018.pdf>

BRASIL. Ministério do trabalho. **Manual de aplicação da Norma Regulamentadora nº 17.** – 2 ed. – Brasília: MTE, SIT, 2002. https://www.gov.br/trabalho/pt-br/inspecao/seguranca-e-saude-no-trabalho/normas-regulamentadoras/nr-17_manual_de_aplicacao_da_nr_17.pdf

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O CAQi e o CAQ no PNE:** quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo, 2018. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/caq/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>

CAMPOS, F. J. de S. **Trabalho docente e saúde:** tensões da educação superior. Orientadora: Olgaíses Cabral Maués. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

CAMPOS, M. M. M.; PATTO, M. H. S.; MUCCI, C. A creche e a pré-escola. **Cad. Pesq.** (39). Nov, 1981. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1618/1606>

CARDOSO, H. F.; BAPTISTA, M. N.; SOUSA, D. F. A., & JÚNIOR E. G. Síndrome de *Burnout*: Análise da literatura nacional entre 2006 e 2015. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 17(2), abr-jun 2017, 121-128. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v17n2/v17n2a07.pdf>

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de *Burnout*:** o estresse ocupacional do professor. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Preditores da Síndrome de Burnout em professores (Síndrome de Burnout em professores). **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** • Volume 11 Número 1 Janeiro/Junho 2007 • 101-110. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a10.pdf>

CISNE, M. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social.** 2.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

COELHO, A. R. A importância da geopolítica econômica na relação entre o Brasil e a África – um estudo comparativo de política externa desde os governos militares até o governo Temer. **6º Encontro da ABRI**, Belo Horizonte – MG, 2017. http://www.encontro2017.abri.org.br/resources/anais/8/1503165887_ARQUIVO_ArtigoBrasil-Angola_AlexandreRCoelho_anais_ABRI-2017.pdf

COELHO, A. R. Geopolítica Econômica e a sua Utilização pelo Brasil – Breves Considerações. **Centro de Estudos em geopolítica e Relações Internacionais (CENEGRI)**, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://cenegri.org.br/portal/?p=1457>. Acesso em 18 de junho de 2020.

CORREA, R. do S. da S.; LOBO, M. A. A. Distribuição espacial dos homicídios na cidade de Belém (PA): entre a pobreza/vulnerabilidade social e o tráfico de drogas. urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 2019, 11, e20180126. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/urbe/v11/2175-3369-urbe-11-e20180126.pdf>

CORTEZ, P.A.; SOUZA, M.V.R.; AMARAL, L.O.; SILVA, L.C.A. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. Saúde colet.** [online]. 2017, vol.25, n.1, pp.113-122. Epub Mar 30, 2017. ISSN 1414-462-X. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cadsc/v25n1/1414-462X-cadsc-1414-462X201700010001.pdf>

CUNHA MATOS, A.C. **Impactos da Precarização do Trabalho sobre a Saúde das Docentes da Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

CZERESNIA, D.; MACIEL, M. G. S.; OVIEDO, R. A. M. **Os sentidos da saúde e da doença.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, S. **O ardil da flexibilidade:** os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social.** [Tradução Luiz Alberto Monjardim]. 7.ed. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho.** Estudos sobre a Psicopatologia do Trabalho. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Anuário da saúde do trabalhador.** – São Paulo: DIEESE, 2016. Disponível em: https://www.dieese.org.br/anuario/2016/Anuario_Saude_Trabalhador.pdf

ENGELS, F. A origem da família. In: TOLEDO, Cecília. **A mulher e a luta pelo socialismo.** 2.ed. São Paulo: Sundermann, 2014.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Trad. B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na evolução do homem.** [seleção de textos G. Dantas]. Brasília: Kiron, 2012.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

EVANS, D. K; KOSEK, K. **Relatório Banco Mundial – Educação Infantil:** Programas para a Geração Mais Importante do Brasil. Trad. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Banco Mundial, 2011. Disponível em: http://documents1.worldbank.org/curated/en/437551468226169400/pdf/693070POR_TUGES0Importante0do0Brasil.pdf

FAIRCLOUGH, N. & MELO, I. F. de. Análise Crítica do Discurso como método de pesquisa social científica. **Linha d'Água**, n.25 (2), p.307-329, 2012. <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FALQUET, J. Transformações neoliberais do trabalho das mulheres: liberação ou novas formas de apropriação? In: ABREU, A.; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. R. **Gênero e trabalho no Brasil e na França**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIAS JÚNIOR, R. S. de. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis**. Orientadora: Olgaíses Cabral Maués. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M. Impacto da sintomatologia osteomuscular na qualidade de vida de professores. **Rev. Bras. Epidemiol.**, 2011; 14(2): 276-84. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v14n2/09.pdf>

FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M.; COSTA-OLIVEIRA, A. G. R. Fatores Associados à Prevalência de Sintomas Osteomusculares em Professores. **Rev. salud pública**. 11 (2): 256-267, 2009. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/rsap/2009.v11n2/256-267/pt>

FERREIRA, J. B.; MORAIS, K. C. S.; CIRQUEIRA, R. P.; MACEDO, A. P. Sintomas Osteomusculares em Professores: uma revisão de literatura. **InterScientia**, João Pessoa, v.3, n.1, p.147-162, jan./jun. 2015 147. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/interscientia/article/view/102/98>

FISHER, B. D. A professora primária nos impressos pedagógicos (1950 a 1970). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Séc. XX. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FONSECA, M. Banco Mundial e educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Capital Humano. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; FUNDAÇÃO LEMANN; FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL; INSTITUTO ABCD; INSTITUTO C&A; INSTITUTO DYNAMO. **Diálogos sobre Avaliação na Primeira Infância**.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100004

GIUSTI, D. Pais dormem em fila para tentar matricular os filhos em creches. DIÁRIO ON LINE. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/noticias/para/noticia-476966-pais-dormem-em-fila-para-tentar-matricular-os-filhos-em-creches.html>

GURIÉVITCH, L. A questão da igualdade de direitos das mulheres no meio camponês, em *Soiúz Jénschin* [União das Mulheres], São Petersburgo, n.1, 1907. In: SCHNEIDER, G. (Org.). **A revolução das mulheres**: emancipação feminina na Rússia soviética. Trad. Cecília Rosas [et al.]. São Paulo: Boitempo, 2017.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschaniski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HIRATA, H. Globalização, Trabalho e Gênero. **R. Pol. Públ.**, v. 9, n. 1, p.11-128, jul/dez. 2005. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/3770/1848>. Acesso em 05 de maio de 2020.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho profissional doméstico: Brasil, França e Japão. In: COSTA, A.; et al. **Mercado de trabalho e Gênero**: comparações internacionais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

HIRATA, H.; ZARIFIAN, P. Trabalho (conceito de). In: HIRATA, H; LABORIE, F.; LE DOARÉ, H.; SENOTIER, D. (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HIRATA. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.132, p.595-609, set/dez, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HYPOLITO, A. M.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação** | Santa Maria | v. 38 | n. 3 | p. 507-522 | set./dez. 2013. disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998/pdf>

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. **Reestruturação Curricular e Auto-intensificação do Trabalho Docente**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, p.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2009/vol9/no2/6.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

IMEN, P. Organização do trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Apenas 25% das crianças com menos de 4 anos frequentam creche ou escola.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/apenas-25-das-criancas-com-menos-de-4-anos-frequentam-creche-ou-escola>. Acesso em 05 de março de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indicadores IBGE. Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Medidas de subutilização da Força de trabalho no Brasil.** Divulgação Especial, 2018. Disponível em:

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Outras formas de trabalho:** 2019. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, 2020. Folheto, 12p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101722_informativo.pdf

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua 2018:** educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 7 de março de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Orgs.). **Atlas da violência 2019.** Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Radar IDHM:** evolução do IDHM e de seus índices componentes no período de 2012 a 2017. – Brasília: IPEA: PNUD: FJP, 2019. https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190416_rada_IDHM.pdf

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Anuário Estatístico do ILAESE.** Trabalho & Exploração: o mapa da exploração dos trabalhadores no Brasil. V.1, nº 02, setembro. São Paulo: ILAESE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 05 de maio de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 2010-2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 05 de maio de 2020.

INSTITUTO TRATA BRASIL. **Painel Saneamento Brasil**. Indicadores por localidade – Belém (Região Metropolitana). Disponível em: <https://www.painelsaneamento.org.br/localidade/index?id=150140>

JÚNIOR, H. P. S. Divisão social do trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DOARÉ, H.; SENOTIER, D. (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

KRAMER, S. **A política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRUPSKAYA, N. **A construção da pedagogia socialista** (Escritos selecionados). In: FREITAS, L. C. de; CALDART, R. S. (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2017b.

KRUPSKAYA, N. Deve-se ensinar “coisas de mulher” aos meninos? In: SCHNEIDER, G. (Org.). **A Revolução das Mulheres**. Trad. Cecília Rosas *et al.*. São Paulo: Boitempo, 2017a.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Trad. William Lagos. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

LÊNIN, V. O trabalho da mulher na fábrica. In: TOLEDO, Cecília. **A mulher e a luta pelo socialismo**. 2.ed. São Paulo: Sundermann, 2014.

LESSA, S. Trabalho Imaterial. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/traima.html>

LIMA, F. A. P. Alienação do trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MANCEBO, 2010

MARTINEZ, D. Mal-estar docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MARX, K. A entrada da mulher na fábrica. In: TOLEDO, Cecília. **A mulher e a luta pelo socialismo**. 2.ed. São Paulo: Sundermann, 2014.

MARX, K. **Manuscrítos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. [Seleção de textos de José Arthur Giannotti: traduções de José Carlos Bruni *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Volume I – Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. Tomo I (Prefácios e Capítulos I a XII). Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988a. (Os Economistas)

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Volume I – Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. Tomo 2 (Capítulos XIII a XXV). [Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe]. 3.ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1988b. (Os Economistas)

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. 1845. Disponível em: <https://www.marxists.org/portuques/marx/1845/tesfeuer.htm>

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: Feuerbach – A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MATHIEU, N. C. Sexo e gênero. In: HIRATA, H.; et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORUZZI, A. B.; SILVA, B. N. B. da; BARROS, B. C. de. Formação de Professores da Educação Infantil: a especificidade em questão. In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A. C. (Orgs.). **Educação Infantil**: a luta pela infância. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

NETT, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J. P. (Org). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. **Índice de Bem-Estar Urbano**. 2020 Disponível em: <https://ibeu.observatoriodasmetrolopes.net.br/dados/>. Acesso em 10 de março de 2020.

OLIVEIRA, D. A. Organização do trabalho escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CONSTITUIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Documentos básicos**, suplemento da 45ª edição, outubro

de 2006. Disponível em espanhol em:

https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf

PINHEIRO, F. A.; TRÓCCOLI, B. T.; CARVALHO, C. V. Validação do Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares como medida de morbidade. **Revista Saúde Pública**, 2002; 36 (3): 307-12. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rsp/v36n3/10492.pdf>

QUICENO, J.; ALPI, S. *Burnout: “Síndrome de Quemarse em el Trabajo (SQT)”*.

Acta Colombiana de Psicología 10 (2): 117-125, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a12.pdf>

REIS, M. I. A. dos. **Gestão, trabalho e adoecimento docente**: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque. Orientadora: Olgaíses Cabral Maués. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

REIS, M. I. A. dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**. Orientadora: Olgaíses Cabral Maués. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

RIBEIRO, A. C. Maio Laranja contra o abuso sexual infantil. TJ/PA – Tribunal de Justiça do Estado do Pará, 2020. Disponível em:

<http://www.tjpa.jus.br/PortalExterno/imprensa/noticias/Informes/1077131-maio-laranja-contra-o-abuso-sexual-infantil.xhtml>. Acesso em 15 de junho de 2020.

RIBEIRO, L. C. de Q.; RIBEIRO, M. G. (Orgs.). **IBEU MUNICIPAL**: índice de Bem-Estar Urbano dos Municípios Brasileiros. INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA: Observatório das Metrôpoles, 2016. Disponível em:

<https://www.yumpu.com/pt/document/read/56316195/ibeu-municipal>. Acesso em: 10 de março de 2020.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.25-63, março, 2002.

SANTOS; J. D. dos; MOLINA, A. A. Friedrich Froebel: o contexto europeu do século XIX e os Jardins de Infância. **Pedagog. Foco**, Iturama (MG), v. 14, n. 12, p. 6-25, jul./dez. 2019. Disponível em:

SCAVONE, L. Prefácio à edição brasileira. In: HIRATA, Helena; et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SHIROMA; E. O.; SANTOS, F. A. *Slogans para a construção do consentimento ativo*. In: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Juqueira & Marin, 2014.

SOUZA, A. N. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TEIXEIRA, C. S.; FOSCHI, R. R.; FELDEN, E. P. G. O trabalho na educação infantil: um enfoque ergonômico. *Iberoamerican Journal of Industrial Engineering*, Florianópolis, SC, Brasil, v. 7, n. 13, p. 143-161, 2015.

TOLEDO, C. **Gênero e Classe**. São Paulo: Sundermann, 2017.

VARELA, R. C.; DELLA SANTA, R. SILVEIRA, H.; MATOS, C. de; ROLO, D.; AREOSA, J.; LEHER, R. Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE). Primeiro Relatório. Versão Preliminar. Lisboa, Outubro de 2018. **Jornal da FENPROF** (Federação Nacional dos Professores) | outubro, 2018 Disponível em:

https://raquelcardeiravarela.files.wordpress.com/2020/01/jf_incvte_20182.pdf

VASCONCELOS DE BARROS, A. **Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino de Belém**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

VESENTINI, J. W. **A Capital da Geopolítica**. São Paulo: Ática, 1986. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=RHvZXZn7jKQC&pg=PA52&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, D. A.; OLIVEIRA, T. G.; VICTORINO, T. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do *survey* nacional referente à educação infantil. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2013.

https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/Sinopse_SurveyNacional_EducacaoInfantil_TDEBB_Gestrado.pdf

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Professora, você está sendo convidada a participar, como voluntária, de uma pesquisa sobre trabalho docente, intitulada “Saúde Docente na Educação Infantil”, realizada pela doutoranda Andréa Cristina Cunha Matos, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, sob orientação da professora Olgaíses Cabral Maués/PPGED/ICED/UFPA. Para tanto, realizar-se-á coleta de dados por meio de entrevistas com professoras da educação infantil. O objetivo é levantar informações acerca do processo de trabalho desenvolvido na educação infantil e os possíveis nexos existentes com a ocorrência de patologias relacionadas ao sistema osteomuscular, entre docentes que atuam nesta etapa da educação básica.

Os dados das professoras obtidos por meio desta pesquisa são considerados confidenciais, assegurando-se o sigilo de sua participação. Quanto às informações relativas à pesquisa, estas somente serão divulgadas em meio acadêmico, garantindo-se a proteção à identidade das professoras. Segue, abaixo, o contato da pesquisadora responsável por este estudo caso deseje tirar dúvidas antes, durante ou depois de concluída a pesquisa.

Eu, _____ li esse termo de consentimento, e recebi os esclarecimentos sobre a natureza e objetivo da pesquisa da qual concordei voluntariamente em participar.

Belém, de _____ de 2019.

Contato da Pesquisadora Responsável:
Email: amatosufpa@gmail.com Telefone: (91)98485-5822

Apêndice B

Perfil Docente/Questionário⁴⁶

nº _____

Unidade: - _____

Nome*: _____ Contato*: _____ (não obrigatórios)

Estado Civil: Solteiro(a) Casado(a) Viúvo(a) Separado(a) OutrosTem filhos? Quantos? _____Mais de um vínculo? Sim Não Tipo: _____Filiação sindical? Sim NãoFiliação partidária? Sim Não

Ano de:

Nascimento: _____

Ingresso na Rede: _____

Ingresso no Magistério: _____

Unidade:

 Escola UEI UP Anexo Distrito ou bairro: _____Turma(s): Creche Pré-escola Ens. Fundamental Ens. Médio Ens. Superior

Média de crianças na turma: _____

Quando precisa ausentar-se, quem assume a turma? Auxiliar Substituto
 Outro(a) servidor (a) _____ Não há substituição, as crianças são liberadas

Possui carga horária e espaço físico disponíveis na Unidade para Planejamento?

 Sim, ambos Não Somente horário Somente espaço físico

Formação:

Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação
<input type="checkbox"/> Em andamento	<input type="checkbox"/> Em andamento	<input type="checkbox"/> Em andamento
<input type="checkbox"/> concluído	<input type="checkbox"/> concluída	<input type="checkbox"/> concluída

Afastamento médico nos últimos 12 meses? Sim Não
 Um dia Até 3 dias Até 7 dias Até 15 dias Acima de 60 diasDores no corpo nos últimos seis meses? Sim Não
Região: cabeça pescoço ombros costas/parte superior cotovelos
 punhos/mãos costas/parte inferior quadril/coxas tornozelo/pésJá sofreu Readaptação Funcional? Sim Não Ano da Readaptação: _____

⁴⁶ Instrumento I de coleta de dados. Andréa Matos, 2019.

Apêndice C

Roteiro para entrevista e Matriz de Análise⁴⁷

Eixos Temáticos/Perguntas

Dando início à realização da entrevista, fale sobre seu ingresso na Rede Municipal e na Unidade em que está lotada atualmente.

SAÚDE/ Como anda a saúde, professora? /Possui tempo adequado para seu descanso e lazer?

TRABALHO/ Atualmente, em que condições você desenvolve seu trabalho? (materiais, equipamentos, relações interpessoais, relação com a SEMEC, interação com as crianças e suas famílias)

SATISFAÇÃO NO TRABALHO/ O que lhe dá prazer como professora da educação infantil? / Quais fatores interferem negativamente no seu trabalho? /Já sofreu algum tipo de violência? E no ambiente de trabalho? (assédio, perseguição, ...)

ESTRATÉGIAS/ O que é necessário para que uma professora de educação infantil mantenha sua saúde física e mental?

TRANSCRIÇÕES

MATRIZ DE ANÁLISE

TEMAS	CONTEÚDOS	EXCERTOS	ANÁLISE
Saúde			
Trabalho			
Satisfação no Trabalho			
Estratégias			

⁴⁷ Instrumento II de coleta de dados. Roteiro para Entrevista. Andréa Matos, 2019.

Apêndice D

Educação Infantil no Brasil – Marco Legal Pós Lei 9.394/96	
ANTECEDENTES	
<p>1985/1989 José Sarney 1990/1992 Collor/ Itamar 1992/1994 Itamar 1995/1998 Fernando Henrique</p>	<p>1988 – Constituição Federal 1990 – Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien/ Tailândia e lançamento da “Declaração Mundial de Educação Para Todos”. 1990 – Convenção Nacional dos Direitos das Crianças 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)</p>
1999 a 2002 – Presidente: FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (PSDB) Vice: Marco Maciel (DEM, antigo PFL)	
Marco Legal/ Contexto	Pareceres Diversos sobre Educação Infantil
<p>1997 – Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 – <i>Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)</i> 1999 – Campanha Nacional pelo Direito à Educação (campanha) 1999 – Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 – <i>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.</i> 2000 – Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 – <i>Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.</i> 2000 – Realização do Fórum Mundial da Educação em Dakar/Senegal e lançamento do “Educação Para Todos” 2001 – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - <i>Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências</i> 2002 – Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior</p>	<p>1998 – Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999 – Parecer CEB nº 2, de 29 de janeiro de 1999 – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 2000 – Parecer CNE/CEB 4, de 16 de fevereiro de 2000 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. 2000 – Parecer CNE/CEB nº 9/2000, aprovado em 16 de fevereiro de 2000 – Consulta quanto à autorização, credenciamento e supervisão das Instituições de Educação Infantil, tendo em vista a Lei 9394/96 (LDB). 2000 – Parecer CNE/CEB nº 13/2000, aprovado em 6 de junho de 2000 – Consulta tendo em vista o artigo 11 da Lei 9.394/96 (LDB). 2000 – Parecer CNE/CEB nº 30/2000, aprovado em 12 de setembro de 2000 – Solicita pronunciamento, tendo em vista o Parecer CEB 04/2000. 2001 – Parecer CNE/CEB nº 34/2001, aprovado em 5 de novembro de 2001 – Consulta sobre autorização de funcionamento e supervisão de instituições privadas de Educação Infantil. 2002 – Parecer CNE/CEB nº 2/2002, aprovado em 29 de janeiro de 2002 – Responde Consulta sobre as condições de formação de profissionais para educação infantil. 2002 – Parecer CNE/CEB nº 32/2002, aprovado em 05 de agosto de 2002 – Responde consulta sobre reconhecimento das Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. 2002 – Parecer CNE/CEB nº 39/2002, aprovado em 06 de novembro de 2002 – Responde consulta sobre programa de creches domiciliares.</p>

(continua)

2003 a 2006 – Presidente: LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA (PT) Vice: José Alencar (PL)	
Marco Legal/ Contexto	Pareceres Diversos sobre Educação Infantil
<p>2005 – Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. <i>Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.</i></p> <p>2006 – Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. <i>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.</i></p> <p>2006 – Lançamento da carta Compromisso Todos Pela Educação.</p> <p>2006 – EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006 - <i>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.</i></p> <p>2006 – Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil v.1 e 2</p> <p>2006 – Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil</p>	<p>2003 – Parecer CNE/CEB nº 2/2003, aprovado em 19 de fevereiro de 2003 – Orientações sobre a utilização do recreio como atividade escolar.</p> <p>2003 – Parecer CNE/CEB nº 26/2003, aprovado em 29 de setembro de 2003 – Aprova o questionamento sobre a realização de “vestibulinhos” na Educação Infantil e Ensino Fundamental.</p> <p>2004 – Parecer CNE/CEB nº 26/2004, aprovado em 16 de setembro de 2004 – Consulta referente à pertinência do Parecer CNE/CEB 34/2001, que trata da autorização de funcionamento e supervisão das instituições privadas de Educação Infantil.</p> <p>2004 – Parecer CNE/CEB nº 29/2004, aprovado em 5 de outubro de 2004 – Consulta sobre a formação de professores em nível médio, na modalidade normal e proposta de formação para monitoras infanto-juvenis que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil, no Município de Campinas.</p> <p>2004 – Parecer CNE/CEB nº 35/2004, aprovado em 11 de novembro de 2004 – Consulta sobre a criação de creche noturna como escola.</p> <p>2005 – Parecer CNE/CEB nº 5/2005, aprovado em 6 de abril de 2005 – Consulta sobre a prática de “vestibulinhos” como requisito para o ingresso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.</p> <p>2005 – Parecer CNE/CEB nº 24/2005, aprovado em 5 de outubro de 2005 – Consulta referente ao disposto nos arts. 3º, III e IX, e 23 da LDB sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos e Ensino Fundamental.</p> <p>2005 – Parecer CNE/CEB nº 39/2006, aprovado em 8 de agosto de 2006 - Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.</p> <p>2006 – Parecer CNE/CEB nº 40/2006, aprovado em 8 de agosto de 2006 - Pertinência do Parecer CNE/CEB nº 34/2001, que trata da autorização de funcionamento e supervisão de instituições privadas de Educação Infantil.</p> <p>2006 – Parecer CNE/CEB nº 41/2006, aprovado em 9 de agosto de 2006 - Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.</p> <p>2006 – Parecer CNE/CEB nº 44/2006, aprovado em 9 de agosto de 2006 - Consulta referente à Educação Infantil.</p>

(continua)

2007 A 2010 – Presidente: LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA (PT) Vice: José Alencar (PL)	
Marco Legal/ Contexto	Pareceres Diversos sobre Educação Infantil
<p>2007 – Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 - <i>Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB.</i></p> <p>2007 – Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 – <i>Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.</i></p> <p>2007 – Resolução nº 6 de 24/04/2007 /FNDE – <i>Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA.</i></p> <p>2008 – Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. <i>Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.</i></p> <p>2009 – Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009 – <i>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.</i></p>	<p>2007 – Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 - Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p> <p>2007 – Parecer CNE/CEB nº 3/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 - Solicita revisão da decisão de se proibir a realização de exames de seleção para ingresso no ensino público.</p> <p>2007 – Parecer CNE/CEB nº 5/2007, aprovado em 1º de fevereiro de 2007 - Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.</p> <p>2007 – Parecer CNE/CEB nº 7/2007, aprovado em 19 de abril de 2007 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.</p> <p>2007 – Parecer CNE/CEB nº 22/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2005, que respondeu consulta referente ao disposto nos artigos 3º, III e IX, e 23 da LDB, sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos e Ensino Fundamental.</p> <p>2008 – Parecer CNE/CEB nº 6/2008, aprovado em 8 de abril de 2008 - Consulta sobre os procedimentos a serem adotados referentes à existência de instituição de Educação Infantil sem autorização de funcionamento.</p> <p>2008 – Parecer CNE/CEB nº 21/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 - Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino.</p> <p>2008 – Parecer CNE/CEB nº 26/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008 - Solicitação de pronunciamento em relação à proposta de reestruturação das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI – cujo objetivo é a ampliação do atendimento a crianças de 0 a 2 anos de idade em turmas a serem assistidas por professores habilitados e auxiliares de apoio.</p>

(continua)

<p>2009 – EC 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.</p> <p>2009 – Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)</p> <p>2010 – Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010 – Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.</p> <p>2010 – Projeto de Lei nº 8.035/2010 – (PNE) 2011/2020</p>	<p>2009 – Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</p> <p>2009 – Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças</p> <p>2010 – Parecer CNE/CEB nº 8/2010, aprovado em 5 de maio de 2010 - Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.</p> <p>2010 – Parecer CNE/CEB nº 12/2010, aprovado em 8 de julho de 2010 – Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.</p> <p>2010 – Parecer CNE/CEB nº 17/2010, aprovado em 8 de dezembro de 2010 – Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.</p>
<p>2011 a 2014 – Presidente: Dilma Rousseff (PT) Vice: Michel Temer (MDB)</p>	
<p>Marco Legal/ Contexto</p>	<p>Pareceres Diversos sobre Educação Infantil</p>
<p>2011 – Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011 – Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.</p> <p>2012 – Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012 – Dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências.</p> <p>2013 – Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.</p> <p>2014 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.</p>	<p>2011 – Parecer CNE/CEB nº 7/2011, aprovado em 2 de junho de 2011 - Profissionais da Educação Infantil: possibilidades de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB.</p> <p>2011 – Parecer CNE/CEB nº 8/2011, aprovado em 7 de julho de 2011 – Admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil.</p> <p>2012 – Parecer CNE/CEB nº 17/2012, aprovado em 6 de junho de 2012 – Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.</p> <p>2012 – Parecer CNE/CEB nº 18/2012, aprovado em 2 de outubro de 2012 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.</p> <p>2012 – Parecer CNE/CEB nº 23/2012, aprovado em 6 de dezembro de 2012 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2011, que trata da admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil.</p> <p>2014 – Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015 (versão preliminar).</p>

(continua)

2015 a 2016 – Presidente: Dilma Rousseff (PT) Vice: Michel Temer (MDB)	
Marco Legal/ Contexto	Pareceres Diversos sobre Educação Infantil
<p>2015 – Fórum Mundial de Educação, Incheon/Coréia. “Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos”.</p> <p>2015 – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – <i>Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).</i></p> <p>2016 – Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 – <i>Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.</i></p> <p>2016 – Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 – <i>Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. “Marco Legal da Primeira Infância”.</i></p>	<p>2016 – Parecer CNE/CEB nº 3/2016, aprovado em 17 de fevereiro de 2016 – Consulta referente à idade das crianças para matrícula inicial na Pré-escola e no Ensino fundamental de nove anos.</p> <p>2016 – Parecer CNE/CEB nº 4/2016, aprovado em 17 de fevereiro de 2016 – Consulta referente à idade de crianças para atendimento em creche.</p> <p>2016 – Of. Circular nº 10/2016 - Consultas Resolução CP nº 2/2015</p>
2016⁴⁸ a 2018 – Presidente: Michel Temer (MDB)	
Marco Legal/ Contexto	Pareceres Diversos sobre Educação Infantil
<p>2016 – EC nº 95 – <i>Institui o Novo Regime Fiscal.</i></p> <p>2017 – Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – <i>Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.</i></p> <p>2018 – Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018 – <i>Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade</i></p>	<p>2017 – Of. Circular nº 1/2017 - Consultas Resolução CP nº 2/2015</p> <p>2017 – Of. nº 304-2017 - Consultas Resolução CP nº 2/2015</p> <p>2017 – Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p> <p>2017 – Parecer CNE/CP nº 10/2017, aprovado em 10 de maio de 2017 – Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015</p> <p>2018 – Parecer CNE/CEB nº 2/2018, aprovado em 13 de setembro de 2018 – Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade.</p>

⁴⁸ Afastada da presidência desde de maio de 2016, Dilma Rousseff/PT foi destituída do cargo em 31 de agosto do mesmo ano, após a aprovação de pedido de Impeachment pelo Senado Federal, assumindo o cargo o seu vice, Michel Temer/MDB (na ocasião, PMDB).

(continua)

2019 – Presidente: Jair Bolsonaro (PSL) Vice: Hamilton Mourão (PRTB)	
Marco Legal/ Contexto	Pareceres Diversos sobre Educação Infantil
<p>2019 – Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 – Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.</p> <p>2019 – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).</p>	<p>2019 – Parecer CNE/CEB nº 3/2019, aprovado em 26 de março de 2019 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Anexo ao Parecer CNE/CEB nº 3/2019.</p> <p>2019 – Parecer CNE/CEB nº 4/2019, aprovado em 9 de maio de 2019 – Ajuste do Parecer CNE/CEB nº 18/2012, que trata do reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.</p> <p>2019 – Parecer CNE/CEB nº 7/2019, aprovado em 4 de julho de 2019 – Altera a Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018, que define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade.</p>

Quadro elaborado pela autora

Apêndice E

Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo, de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10 (M00-M99)	
M00-M25 Artropatias	
M00-M03 Artropatias infecciosas	M00 Artrite piogênica M01* Infecções diretas da articulação em doenças infecciosas e parasitárias classificadas em outra parte M02 Artropatias reacionais M03* Artropatias pós-infecciosas e reacionais em doenças infecciosas classificadas em outra parte
M05-M14 Poliartropatias inflamatórias	M05 Artrite reumatóide soro-positiva M06 Outras artrites reumatóides M07* Artropatias psoriásicas e enteropáticas M08 Artrite juvenil M09* Artrite juvenil em doenças classificadas em outra parte M10 Gota M11 Outras artropatias por deposição de cristais M12 Outras artropatias especificadas M13 Outras artrites M14* Artropatias em outras doenças classificadas em outra parte
M15-M19 Artroses	M15 Poliartrose M16 Coxartrose [artrose do quadril] M17 Gonartrose [artrose do joelho] M18 Artrose da primeira articulação carpometacarpiana M19 Outras artroses
M20-M25 Outros transtornos articulares	
M20 Deformidades adquiridas dos dedos das mãos e dos pés M21 Outras deformidades adquiridas dos membros M22 Transtornos da rótula [patela] M23 Transtornos internos dos joelhos M24 Outros transtornos articulares específicos M25 Outros transtornos articulares não classificados em outra parte	
M30-M36 Doenças sistêmicas do tecido conjuntivo	
M30 Poliarterite nodosa e afecções correlatas M31 Outras vasculopatias necrotizantes M32 Lúpus eritematoso disseminado [sistêmico] M33 Dermatopoliomiosite M34 Esclerose sistêmica M35 Outras afecções sistêmicas do tecido conjuntivo M36* Doenças sistêmicas do tecido conjuntivo em doenças classificadas em outra parte	
M40-M54 Dorsopatias	
M40-M43 Dorsopatias deformantes	M40 Cifose e lordose M41 Escoliose M42 Osteocondrose da coluna vertebral M43 Outras dorsopatias deformantes M45-M49 Espondilopatias M45 Espondilite ancilosante M46 Outras espondilopatias inflamatórias M47 Espondilose M48 Outras espondilopatias M49* Espondilopatias em doenças classificadas em outra parte
M50-M54 Outras dorsopatias	M50 Transtornos dos discos cervicais M51 Outros transtornos de discos intervertebrais M53 Outras dorsopatias não classificadas em outra parte M54 Dorsalgia

M60-M79 Transtornos dos tecidos moles	
M60-M63 Transtornos musculares	M60 Miosite M61 Calcificação e ossificação do músculo M62 Outros transtornos musculares M63* Transtornos de músculo em doenças classificadas em outra parte
M65-M68 Transtornos das sinóvias e dos tendões	M65 Sinovite e tenossinovite M66 Ruptura espontânea de sinóvia e de tendão M67 Outros transtornos das sinóvias e dos tendões M68* Transtorno de sinóvias e de tendões em doenças classificadas em outra parte
M70-M79 Outros transtornos dos tecidos moles	M70 Transtornos dos tecidos moles relacionados com o uso, uso excessivo e pressão M71 Outras bursopatias M72 Transtornos fibroblásticos M73* Transtornos dos tecidos moles em doenças classificadas em outra parte M75 Lesões do ombro M76 Entesopatias dos membros inferiores, excluindo pé M77 Outras entesopatias M79 Outros transtornos dos tecidos moles, não classificados em outra parte
M80-M94 Osteopatias e condropatias	
M80-M85 Transtornos da densidade e da estrutura óssea	M80 Osteoporose com fratura patológica M81 Osteoporose sem fratura patológica M82* Osteoporose em doenças classificadas em outra parte M83 Osteomalácia do adulto M84 Transtornos da continuidade do osso M85 Outros transtornos da densidade e da estrutura ósseas
M86-M90 Outras osteopatias	M86 Osteomielite M87 Osteonecrose M88 Doença de Paget do osso (osteíte deformante) M89 Outros transtornos ósseos M90* Osteopatias em doenças classificadas em outra parte
M91-M94 Condropatias	M91 Osteocondrose juvenil do quadril e da pelve M92 Outras osteocondroses juvenis M93 Outras osteocondropatias M94 Outros transtornos das cartilagens
M95-M99 Outros transtornos do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo	
M95 Outras deformidades adquiridas do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo M96 Transtornos osteomusculares pós-procedimentos não classificados em outra parte M99 Lesões biomecânicas não classificadas em outra parte	

Quadro elaborado pela autora

Fonte: CID-10. Versão 2008