

CONDIÇÕES TRABALHISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UM RECORTE SOBRE BARRA MANSA-RJ

WORKING CONDITIONS IN BRAZILIAN PRESCHOOL EDUCATION: A VIEW OF BARRA MANSA-RJ

Celso Augusto Franco

Secretaria Municipal da Educação de Barra Mansa, Rio de Janeiro, Brasil

celsofranco@id.uff.br | orcid.org/0009-0007-2762-4728

Resumo

O aqui presente texto tem por objetivo central estudar a relação entre as condições trabalhistas na educação e a Educação Infantil na cidade de Barra Mansa-RJ. O estudo se fraciona em duas partes: na fundamentação teórica baseada na proletarianização do professor, e no recorte das condições trabalhistas dos profissionais da Educação Infantil na cidade. No primeiro, ao relacionar a conjuntura política de subdesenvolvimento latino-americano com o subdesenvolvimento educacional, junto à luz dos textos de Marx abordando a proletarianização, demonstra-se a relação inicial do trabalhador no capitalismo, para, assim, desmistificar qualquer ideal diferente do professor e do profissional de educação como um proletário. Já no segundo, discute-se as relações de trabalho, tomando os profissionais que trabalham em sala: Professor, Auxiliar de Recreação e Agente de Apoio à Educação Inclusiva. Deste modo, faz-se um debate a partir desse contexto político, com as contra reformas iniciadas com Michel Temer e, como base concreta, tomando a questão salarial como referência.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Subdesenvolvimento; Condições trabalhistas.

WORKING CONDITIONS IN BRAZILIAN PRESCHOOL EDUCATION: A VIEW OF BARRA MANSA-RJ

Abstract

The central objective of this text is to study the relationship between working conditions in education and Early Childhood Education in the city of Barra Mansa-RJ. The study is divided into two parts: the theoretical foundation based on the proletarianization of teachers, and the working conditions of Early Childhood Education professionals in the city. In the first, by relating the political situation of Latin American underdevelopment with educational underdevelopment, together with the light of Marx's texts addressing proletarianization, the initial relationship of the worker in capitalism is demonstrated, thus demystifying any ideal other than the teacher. and make an education professional like a proletarian. In the second, work relationships are discussed, considering the professionals who work in the classroom: Teacher, Recreation Assistant and Inclusive Education Support Agent. In this

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



way, a debate is held based on this political context, with the counter-reforms initiated by Michel Temer and, as a concrete basis, taking the salary issue as a reference.

Keywords: Education; Preschool; Underdevelopment; Labor Conditions.

CONDIÇÕES DE TRABALHO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL BRASILEÑA: UNA MIRADA DE BARRA MANSA-RJ.

Resumen

El principal objetivo de este texto es estudiar la relación entre las condiciones de trabajo en la educación y la Educación Infantil en la ciudad de Barra Mansa-RJ. El estudio se divide en dos partes: la fundamentación teórica basada en la proletarianización de los docentes, y las condiciones laborales de los profesionales de la Educación Infantil en la ciudad. En el primero, al relacionar la situación política del subdesarrollo latinoamericano con el subdesarrollo educativo, junto a la luz de los textos de Marx que abordan la proletarianización, se demuestra la relación inicial del trabajador en el capitalismo, desmitificando así cualquier ideal distinto al del maestro y del maestro profesional de la educación como proletario. En el segundo, se discuten las relaciones laborales, considerando los profesionales que actúan en el aula: Docente, Auxiliar de Recreación y Agente de Apoyo a la Educación Inclusiva. De esta manera, se realiza un debate a partir de ese contexto político, con las contrarreformas iniciadas por Michel Temer y, como base concreta, tomando como referencia la cuestión salarial.

Palabras clave: Educación; Educación Infantil; Subdesarrollo; Condiciones de trabajo

Introdução

A Educação Infantil (EI) erroneamente costuma ser tratada como um momento recreativo no qual os filhos da classe trabalhadora são deixados no berçário, creche ou escola para apenas brincar durante o turno de seus responsáveis. Outra forma equivocada de se enxergar esse nível educacional é a compreensão de que a EI seria uma pré-alfabetização, isto é, um mero período de preparação para os primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas duas visões limitadoras não potencializam a criança e o seu desenvolvimento.

O estudo e a pesquisa na Educação Infantil, como um todo na área educacional (FRANCO, 2023), carecem de profundidade e criticidade, limitando-se a questões e abordagens metodológicas e/ou sobre recursos didáticos. Assim, o presente texto objetiva o estudo da relação entre as condições trabalhistas e a Educação Infantil na cidade de Barra Mansa-RJ.

1. A proletarização do educador

A EI, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, é a primeira etapa da educação básica; assim, objetiva o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, considerando aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Ela é oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de até cinco anos (BRASIL, 1996).

A LDB introduziu as creches para crianças de 0 a 3 anos nos sistemas educacionais. Definiu a formação mínima para os professores: o curso de magistério no nível médio estipulou a formação em nível superior. Também estabeleceu a responsabilidade do setor público pela oferta de vagas na EI, ainda que sem o caráter obrigatório. Adotou o uso da idade para diferenciar a creche da pré-escola e determinou que os municípios devem atender prioritariamente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, retirando a responsabilidade de outros entes (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A EI vem sendo pautada de forma passiva e pouco potencializadora, entendendo, então, que o subdesenvolvimento brasileiro se faz presente também como subdesenvolvimento educacional (FERNANDES, 2020), e, assim, condiciona a etapa, tornando-a pobre qualitativamente.

Portanto, se a história da educação é a história da luta de classes (FREIRE, 2018), a história da Educação Infantil também é o próprio choque de classes.

A escola se encontra isolada do mundo, sendo muito menos um reflexo do mesmo. Ela é uma instituição que coexiste na estrutura do capitalismo, na busca e na disputa pela educação que transforme ou reproduza a lógica existente (FERNANDES, 2020). Para então fazer um recorte sobre a EI, precisa-se ter ciência do contexto hodierno.

Resumidamente, o desenvolvimento do capitalismo atingiu a internacionalização da história: o mundo torna-se uno (SANTOS, 2008).

Consequentemente, há o desenvolvimento desigual das regiões. Rodney compreende esse momento como a fase imperialista do desenvolvimento capitalista (1975, p. 23).

As potências capitalistas da Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Japão estabelecem uma hegemonia política, econômica, militar e cultural sobre outras partes do mundo que, menos desenvolvidas, não conseguem impedir a dominação. [ele] é, de facto, a extensão do sistema capitalista de molde a abarcar o mundo inteiro: uma parte explorada, outra parte exploradora, uma parte dominada, outra dominadora, uma dirigindo, ordenando, outra obedecendo às ordens.

Os imperialistas se aliam às classes dominantes da periferia, objetivando, por fim, condicionar o desenvolvimento nacional desses países satélites e criando condições de dependência e subdesenvolvimento (RODNEY, 1975, p. 26):

uma relação particular de exploração, nomeadamente a exploração de um país por outro. Todos os países do mundo ditos subdesenvolvidos são explorados por outros; e o subdesenvolvimento que hoje escandaliza o mundo é produto da exploração capitalista, imperialista e colonialista. A partir desse momento a exploração cresceu desenfreadamente e a exportação do sobretrabalho dessas sociedades contrariou os benefícios do seu trabalho e suas riquezas naturais.

Pensando na realidade latino-americana, Frank (1987) elucida esse ponto. O subdesenvolvimento latino-americano é um produto necessário dos séculos precedentes de desenvolvimento capitalista e das próprias contradições inerentes ao mesmo. O subdesenvolvimento da região não pode jamais ser considerado um atraso ou mero tradicionalismo, nem pode ser visto como uma etapa histórica do crescimento econômico pela qual os países desenvolvidos tenham passado.

O subdesenvolvimento é uma consequência estrutural do capitalismo, uma vez que se integrou compulsoriamente na América Latina num sistema global. Esse processo continua no contexto hodierno, engenhando o subdesenvolvimento enquanto desenvolve outras regiões, e, assim, não pode ser eliminado sem tocar nas raízes do *modus operandi*. Três contradições se fazem fundamentais:

- I. A expropriação do excedente dos países pobres pelos ricos;
- II. A polarização do sistema num centro metropolitano e em satélites periféricos;
- III. A continuidade da estrutura fundamental do capitalismo em sua expansão e transformação que tende a reproduzir as contradições do sistema.

Então, o subdesenvolvimento político-econômico também se materializa como um subdesenvolvimento multifacetado: na saúde, no transporte, na arquitetura, no direito e na educação, por exemplo. Portanto, a educação de um país subdesenvolvido é também uma educação subdesenvolvida (FERNANDES, 2020). Elucida Freire (2018, p. 79):

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar.

O desenvolvimento educacional na periferia se determina mormente por fatores e agentes externos, configurando uma dependência cultural, marcada, por exemplo, pela importação de pacotes educacionais dos países imperialistas, pela perda da autonomia, da independência, da criticidade e da originalidade científica. Sua face mais atenuante se dá pela ausência de três recursos (FRANCO, 2023, p. 166-167):

Financeiros: seja pela ausência de dinheiro investido na educação como um todo, os diferentes projetos de subfinanciamento ou também pela falta de projetos e leis nacionais que obriguem um investimento mínimo no setor e que também gradativamente seja esse valor aumentado com o tempo;

Materiais: pode ser exemplificado pela falta de espaços peculiares que ajudem no processo de ensino-aprendizagem (como laboratórios de ciências, laboratórios de informática, bibliotecas, salas de estudos, quadras esportivas),

mantendo-se uma estrutura escolar geral precarizada. Também tipificado pela ausência de materiais cotidianos na escola (como canetas, giz, livros, apostilas); Humanos: é tipificado pela própria ausência de profissionais para atuar na educação, seja escolar (educadores, pedagogos, gestores, psicólogos, monitores, funcionários da limpeza e saúde), seja também na pesquisa em educação. Esse ponto também logra a falta de formação científica continuada para os profissionais que já estão no mundo do trabalho.

Entende-se, assim, que o trabalho na educação infantil não pode ser compreendido de forma desconexa da realidade social. Martins (2005) entende três fatores extremamente condicionantes para o trabalho docente no Brasil: a alta carga horária, baixa remuneração e a desvalorização social.

A desvalorização do profissional, englobando não apenas o professor mas também todos os trabalhadores da escola. É novamente um aspecto estrutural dentro do sistema capitalista brasileiro subdesenvolvido com suas particularidades próprias, não podendo ser entendida ingenuamente como uma questão moral: quando se proletariza a profissão, o professor passa do estamento para ser um trabalhador assalariado seguindo as leis da acumulação do capital. De forma concreta, o professor e o trabalhador da educação não tem diferença alguma com o metalúrgico, a cuidadora de idosos, o jogador de futebol de divisões de acesso, e a auxiliar de serviços gerais. Qualquer visão distante deve ser tão logo eliminada (FERNANDES, 2020).

Indo na raiz da problemática, na América Latina configura-se a superexploração do trabalho (MARINI, 2000). É a regra geral do trabalho: exploram-se os trabalhadores até o limite humano, impondo condições trabalhistas que, em países ricos, seriam consideradas desumanas. A condição do intercâmbio desigual faz compensar a perda da mais-valia para o Primeiro Mundo no plano da própria produção. O aumento da intensidade do trabalho, seja pelo aumento da jornada e/ou maior expropriação do trabalho necessário, leva ao maior grau de exploração humana.

Mesmo não sendo própria da área produtiva, essa questão se alonga ao trabalho na educação. Sendo assim, surgem dúvidas sobre essa relação

de exploração. Faz-se necessário entender o fundamento básico do conceito de trabalho, seu valor e a criação de valor (MARX, 2004, p. 17):

Todos vós estais completamente convencidos de que aquilo que vendeis todos os dias é vosso trabalho; de que, portanto, o trabalho tem um preço e que, embora o preço de uma mercadoria mais não seja que a expressão em dinheiro do seu valor, deve existir, sem dúvida alguma, qualquer coisa parecida com o valor do trabalho. E, não obstante, não existe tal coisa como o valor do trabalho, no sentido corrente da palavra. Vimos que a quantidade de trabalho necessário cristalizado numa mercadoria constitui o seu valor. Aplicando agora este conceito do valor, como poderíamos determinar o valor de uma jornada de trabalho de 10 horas, por exemplo? Quanto trabalho está contido nesta jornada? Dez horas de trabalho. Se disséssemos que o valor de uma jornada de trabalho de 10 horas equivale a 10 horas de trabalho, ou à quantidade de trabalho contido nela, fariamos uma afirmação tautológica e, além disso, sem sentido. Naturalmente, depois de haver desentranhado o sentido verdadeiro, porém oculto, da expressão valor do trabalho, estaremos em condições de interpretar esta aplicação irracional e aparentemente impossível do valor, do mesmo modo que estamos em condições de explicar os movimentos, aparentes ou somente perceptíveis em certas formas, dos corpos celestes, depois de termos descoberto os seus movimentos reais.

O que quer dizer (MARX, 2004, p. 18):

O operário vende não é diretamente o seu trabalho, mas a sua força de trabalho, cedendo temporariamente ao capitalista o direito de dispor dela. Tanto é assim que, não sei se as leis inglesas, mas, desde logo, algumas leis continentais fixam o máximo de tempo pelo qual uma pessoa pode vender a sua força de trabalho. Se lhe fosse permitido vendê-la sem limitação de tempo, teríamos imediatamente restabelecida a escravidão. Semelhante venda, se o operário se vendesse por toda a vida, por exemplo, convertê-lo-ia sem demora em escravo do patrão até o final de seus dias.

O valor de um homem (seu preço) é o que se paga pelo uso de sua força (sua força de trabalho). Dessa forma, determina-se o valor do trabalho como se determina o valor de qualquer outra mercadoria. Este valor se calcula pela quantidade de trabalho necessário para produzir o mesmo. Assim, a força de trabalho de qualquer humano consiste simplesmente na sua individualidade orgânica: para poder viver e manter-se vivo, precisa consumir certa quantidade de meios de subsistência, além do somatório de artigos de necessidade primária. Também se vê obrigado a investir valores no desenvolvimento de sua força de trabalho e na aquisição de habilidades. Assim (MARX, 2004, p. 19):

Suponhamos agora que a quantidade média diária de artigos de primeira necessidade imprescindíveis à vida de um operário exija seis horas de trabalho médio para a sua produção. Suponhamos, além disso, que estas 6 horas de trabalho médio se materializem numa quantidade de ouro equivalente a 3 xelins. Nestas condições, os 3 xelins seriam o preço ou a expressão em dinheiro do valor diário da força de trabalho desse homem. Se trabalhasse 6 horas diárias, ele produziria diariamente um valor que bastaria para comprar a quantidade média de seus artigos diários de primeira necessidade ou para se manter como operário.

Mas o nosso homem é um obreiro assalariado. Portanto, precisa vender a sua força de trabalho a um capitalista. Se a vende por 3 xelins diários, ou por 18 semanais, vende-a pelo seu valor. Vamos supor que se trata de um fiandeiro. Trabalhando 6 horas por dia, incorporará ao algodão, diariamente, um valor de 3 xelins. Este valor diariamente incorporado por ele representaria um equivalente exato do salário, ou preço de sua força de trabalho, que recebe a cada dia. Mas neste caso não iria para o capitalista nenhuma mais-valia ou sobreproduto algum. É aqui, então, que tropeçamos com a verdadeira dificuldade.

Ao comprar a força de trabalho do operário e ao pagá-la pelo seu valor, o capitalista adquire, como qualquer outro comprador, o direito de consumir ou usar a mercadoria comprada. A força de trabalho de um homem é consumida, ou usada, fazendo-o trabalhar, assim como se consome ou se usa uma máquina fazendo-a funcionar. Portanto, o capitalista, ao comprar o valor diário, ou semanal, da força de trabalho do operário, adquire o direito de servir-se dela ou de fazê-la funcionar durante todo o dia ou toda a semana.

Como ponto chave (MARX, 2004, p. 19):

O valor da força de trabalho se determina pela quantidade de trabalho necessário para a sua conservação, ou reprodução, mas o uso desta força só é limitado pela energia vital e a força física do operário. O valor diário ou semanal da força de trabalho difere completamente do funcionamento diário ou semanal desta mesma força de trabalho, são duas coisas completamente distintas, como a ração consumida por um cavalo e o tempo em que este pode carregar o cavaleiro. A quantidade de trabalho que serve de limite ao valor da força de trabalho do operário não limita de modo algum a quantidade de trabalho que sua força de trabalho pode executar. Tomemos o exemplo do nosso fiandeiro. Vimos que, para recompor diariamente a sua força de trabalho, este fiandeiro precisava reproduzir um valor diário de 3 xelins, o que realizava com um trabalho diário de 6 horas. Isto, porém, não lhe tira a capacidade de trabalhar 10 ou 12 horas e mais, diariamente. Mas o capitalista, ao pagar o valor diário ou semanal da força de trabalho do fiandeiro, adquire o direito de usá-la durante todo o dia ou toda a semana. Fa-lo-á trabalhar, portanto, digamos, 12 horas diárias, quer dizer, além das 6 horas necessárias para recompor o seu salário, ou o valor de sua força de trabalho, terá de trabalhar outras 6 horas, a que chamarei horas de sobretrabalho, e este sobretrabalho irá traduzir-se em uma mais-valia e em um sobreproduto. Se, por exemplo, nosso fiandeiro, com o seu trabalho diário de 6 horas, acrescenta ao algodão um valor de 3 xelins, valor que constitui um equivalente exato de seu salário, em 12 horas acrescentará ao algodão um valor de 6 xelins e produzirá a correspondente quantidade adicional

de fio. E como vendeu sua força de trabalho ao capitalista, todo o valor ou todo o produto por ele criado pertence ao capitalista, que é dono de sua força de trabalho, por tempore. Por conseguinte, desembolsando 3 xelins, o capitalista realizará o valor de 6, pois com o desembolso de um valor no qual se cristalizam 6 horas de trabalho receberá em troca um valor no qual estão cristalizadas 12 horas. Se repete, diariamente, esta operação, o capitalista desembolsará 3 xelins por dia e embolsará 6, cuja metade tornará a inverter no pagamento de novos salários, enquanto a outra metade formará a mais-valia, pela qual o capitalista não paga equivalente algum. Este tipo de intercâmbio entre o capital e o trabalho é o que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema do salário, e tem que conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista.

Logo, a taxa de mais-valia depende, mantendo-se invariáveis as outras circunstâncias, da relação de proporção entre a jornada de trabalho para reproduzir o valor da força de trabalho e o sobretempo trabalhado para o burguês. Sintetizando, o valor (ou preço do trabalho) é o valor da força de trabalho, medido pelos valores das mercadorias necessárias à sua manutenção. Como o trabalhador só recebe o pagamento depois de feito o trabalho e como, o que entrega ao capitalista é o trabalho em si, chega-se a crer que o valor ou preço de sua força de trabalho é o valor ou preço do seu próprio trabalho (MARX, 2004, p. 20):

Se o preço de sua força de trabalho é 3 xelins, nos quais se materializam 6 horas de trabalho, e ele trabalha 12 horas, forçosamente o operário considerará esses 3 xelins como o valor ou preço de 12 horas de trabalho, se, bem que estas 12 horas representem um valor de 6 xelins. Donde se chega a um duplo resultado: Primeiro: O valor ou preço da força de trabalho toma a aparência do preço ou valor do próprio trabalho, ainda que a rigor as expressões de valor e preço do trabalho careçam de sentido. Segundo: Ainda que só se pague uma parte do trabalho diário do operário, enquanto a outra parte fica sem remuneração, e ainda que este trabalho não remunerado ou sobre-trabalho seja precisamente o fundo de que se forma a mais-valia ou lucro, fica parecendo que todo o trabalho é trabalho pago. Esta aparência enganadora distingue o trabalho assalariado das outras formas históricas do trabalho. Dentro do sistema do salário, até o trabalho não remunerado parece trabalho pago. Ao contrário, no trabalho dos escravos parece ser trabalho não remunerado até a parte do trabalho que se paga. Claro está que para poder trabalhar, o escravo tem que viver é uma parte de sua jornada de trabalho serve para repor o valor de seu próprio sustento. Mas como entre ele e seu senhor não houve trato algum, nem se celebra entre eles nenhuma compra e venda, todo o seu trabalho parece dado de graça.

Em síntese, isso demonstra não só a importância de se relacionar a pedagogia e a educação do campo da economia política, como também de

retirar qualquer ingenuidade do trabalhador da educação sobre seu papel diante das classes dominantes: é apenas mais um. Seja o trabalhador do setor público ou privado, todos estão engendrados na roda do capital, que só deseja o acúmulo infinito de capital (FERNANDES, 2020).

Mesmo que fora da formação de mais-valia da teoria clássica, o trabalhador da educação, no setor público, vende sua força de trabalho ao empregador. Em suas horas na escola, retira o valor necessário para compor seu salário e as outras horas são revestidas ao capitalista. Mesmo o trabalhador passando 40h ou mais na escola, fazendo o trabalho bruto e, muitas vezes, com mais trabalho em casa, todo o lucro é do empregador, que é apenas a personificação do capital. Analogamente, no setor público, há a ideia que não haja busca pelo lucro, e assim a situação da exploração seria diferente: mentira (FERNANDES, 2020).

A educação pública hodierna é uma questão básica da classe dominante para a classe trabalhadora, há um objetivo de dominação, seja pelo caráter da educação em si, ou seja, pelo próprio oferecimento para balancear o choque entre as classes. Ademais, mesmo que fora da criação clássica de mais-valia, o capital da prefeitura pode se enquadrar tanto no ciclo da criação quanto da circulação, assim, não pode ser tomado como algo diferente. E, mesmo assim, entes municipais, estaduais e federais têm em si também objetivos que visam o lucro (MARX, 2004).

2. Condições trabalhistas na EI em Barra Mansa-RJ

Embasados nesse contexto, pode-se chegar à elucidação das condições trabalhistas hodiernas no Brasil. Oliveira (2006), por exemplo, demonstra a discrepância entre homens e mulheres na distribuição docente: os homens predominam no Ensino Médio e no Ensino Superior em extrema maioria. Às mulheres restam a Educação Infantil e os anos iniciais do Fundamental, etapas com os menores salários. Vale ressaltar que esse estudo não incluiu pessoas trans, o que tornaria os dados ainda mais significativos. Sobre a questão racial (p. 21-22):

Se os brancos constituem 64,6% do total de professores, eles são 83,9% dos professores de ensino superior e 80% dos professores de nível superior atuando na educação infantil. Já sua participação como professores no ensino fundamental cai para 50,9% enquanto é como professores nesse nível de ensino que pardos aumentam mais a sua participação, constituindo-se em 41,6% do total desses professores e um percentual ainda mais elevado como professores no ensino profissionalizante – 46,1%. Ainda é expressiva a participação de pardos como professores de nível médio atuando no ensino fundamental (37,1%). Por outro lado, os professores pretos que constituem 4,3% do total de professores, aumentam sua participação como professores de nível médio na educação infantil (5,9%) e professores leigos (sem formação específica) – 5,6%.

Sobre pardos e pretos, infelizmente, esses coexistiram pela autoafirmação dos sujeitos da pesquisa. Em resumo, Oliveira (2006) norteia quatro conclusões:

- I. A concentração de mulheres se dá na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (nível menos remunerado), mormente negras. Nesse mesmo nível, há maior participação de homens negros do que brancos;
- II. No Ensino Médio, há proporção semelhante para homens, sendo brancos ou negros, enquanto há mais mulheres brancas do que pretas;
- III. O Ensino Profissional é masculino, mas há duas vezes mais homens negros do que brancos. Mulheres são praticamente inexistentes;
- IV. O ensino superior é majoritariamente masculino e branco;

Logicamente, esses apontamentos não são inesperados. Mulheres racializadas, na base de toda a pirâmide de exploração capitalista, são em regra as mais exploradas (ALMEIDA, 2018). Patto (1999), numa pesquisa com trabalhadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental vai ao encontro dos autores (p. 233):

Quando aponta como saída tornar-se pedagoga e deixar de ser professora, Marisa [Professora da escola] está se referindo também a uma tendência presente entre professores do ensino público elementar: evitar, sempre que possível, o trabalho docente. A fuga da sala de aula dá-se principalmente através de três caminhos: o das faltas e licenças, o das remoções para outras escolas, sempre em busca de melhores condições de trabalho, e dos comissionamentos, promoções ou concursos de acesso a cargos técnicos e administrativos nas escolas ou órgãos da Secretaria. “O caráter alienado do trabalho é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga”.

Ademais, sobre a estabilidade na profissão (p. 233):

A falta de estabilidade do corpo docente, que se vê agravada pela maneira como se realizam concursos e se remanejam docentes, encontra outro condicionante imediato no fato de que muitos professores, para fazer frente aos baixos salários, trabalham simultaneamente nas redes municipal e estadual de ensino. A permanência em ambas requer astúcia e atenção aos dispositivos legais, o que resulta na prática de uma constante e complicada contabilidade, pois qualquer erro de cálculo pode ser fatal e resultar na perda indesejável do cargo numa das redes.

O professor e o trabalhador da educação, ainda que para a classe subalterna possam ser reconhecidos como uma profissão primordial, recebem bem menos do que outras profissões e muito menos se comparados às profissões liberais, como medicina, advocacia e engenharia (FERNANDES, 2020).

Michel Temer implementou as contrarreformas mais intensas na educação e em outras áreas no período de 2016 a 2018, destruindo a proteção social e configurando uma submissão ainda maior do Estado brasileiro ao capital, seja interno ou externo. As modificações impostas atacaram os estudantes e trabalhadores do campo e da cidade, aprofundando a desigualdade social, o desemprego, a informalidade, a pobreza e a miséria (SILVA, 2021, p. 3).

A Lei Federal nº 13.467/2017, a suposta Reforma Trabalhista, seis anos depois, tem seus desdobramentos hodiernos refletidos nos índices altíssimos de desemprego, na precarização do trabalho e nas tentativas de desmobilizar a classe trabalhadora, como o enfraquecimento dos sindicatos (SILVA, 2021).

Outrossim, a Emenda Constitucional 95 (EC-95) condicionou o Estado brasileiro ao congelamento dos serviços públicos e garantias sociais, minando financiamentos e mecanismos do Estado para garantir esses serviços. Logicamente, também impediu avanços quantitativos e qualitativos na educação. A educação vem se tornando um serviço a ser prestado e não um direito pleno, ficando à deriva de conglomerados educacionais que se

fortaleceram bastante no Ensino Superior e não tiram suas garras do Ensino Básico (SILVA, 2021, p. 5).

Dentro dessa lógica neoliberal, os profissionais docentes também devem se adequar para manter sua empregabilidade, em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente. Nesse sentido, as terceirizações, contratos temporários, parciais, intermitentes e eventuais, além dos professores com Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) – a chamada pejetização – são mecanismos utilizados tanto pelo Estado quanto pela iniciativa privada para intensificar a exploração do trabalho e transferir os custos do trabalho para os próprios docentes, gerando incertezas e inseguranças de toda sorte.

Disso, Sabe-se que a regulamentação do piso salarial do professor foi realizada pela Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008). Ela se aplica a profissionais do magistério público da educação básica que desempenham atividades de docência e também de direção, coordenação, supervisão etc. De acordo com a lei, todos os anos, em janeiro, o Governo Federal deve publicar um reajuste do piso salarial dos professores. O valor do piso para a Educação Básica em 2023 é de R\$ 4.420,55 para uma jornada de 40 horas. Contudo, não há piso para trabalhadores da limpeza, recreação, supervisão de estudantes e apoio a estudantes com deficiência (PCD's).

Assim, qualquer professor que ocupe um dos cargos citados acima deveria receber esse mínimo. Todavia, poucas instituições respeitam e aplicam o valor estipulado em lei. Fazendo o recorte para a educação pública da cidade de Barra Mansa-RJ, segundo o Indeed (2023), órgão que realiza pesquisa sobre salários para cadastramento de currículos no Rio de Janeiro, a média salarial de professores da Educação Básica é de apenas R\$ 1.981,00 por mês, nem a metade do estipulado pelo piso. Podemos, então, mostrar como essa relação da remuneração se reflete na vida concreta do educador, considerando também outros trabalhadores da educação. Considerando:

- I. Piso salarial do magistério brasileiro (40h) de R\$ 4.420,55;
- II. Salário mínimo brasileiro de R\$ 1.320,00;
- III. Salário Mínimo necessário para a manutenção de uma família de quatro pessoas em outubro de R\$ 6.210,11 (DIEESE, 2023).

Considerando também o salário base dos profissionais da Educação Infantil que trabalham em sala de aula: (BARRA MANSA, 2023):

- I. Professor efetivo R\$ 6.630,82;
- II. Professor contratado R\$ 4.420,55;
- III. Auxiliar de recreação efetivo R\$ 1.886,85;
- IV. Auxiliar de recreação contratado R\$ 1.320,00;
- V. Agente de Apoio efetivo e contratado R\$ 1.320,00.

E, por fim, considerando o valor da cesta básica na Figura 1:

Capital	Valor da cesta	Variação mensal (%)	Porcentagem do Salário Mínimo Líquido	Tempo de trabalho	Variação no ano (%)	Variação em 12 meses (%)
Porto Alegre	739,21	-0,34	60,54	123h12m	-3,45	-3,85
Florianópolis	738,77	-1,19	60,51	123h08m	-3,95	-2,00
São Paulo	738,13	0,46	60,45	123h01m	-6,72	-3,16
Rio de Janeiro	721,17	0,17	59,06	120h11m	-4,19	-2,05
Campo Grande	682,97	1,08	55,94	113h50m	-8,23	-6,91
Vitória	675,16	-0,99	55,30	112h32m	-7,36	-4,61
Curitiba	675,01	-0,91	55,28	112h30m	-3,39	-3,06
Fortaleza	648,93	1,32	53,15	108h10m	-0,77	4,23
Brasília	647,76	-2,18	53,05	107h58m	-11,12	-7,34
Goiânia	636,07	0,81	52,09	106h01m	-9,73	-5,88
Belém	632,92	-0,10	51,84	105h29m	-1,02	2,88
Belo Horizonte	627,72	-0,96	51,41	104h37m	-9,85	-5,23
Natal	582,12	-2,82	47,68	97h01m	-0,38	1,52
Salvador	563,10	-1,39	46,12	93h51m	-1,33	0,09
Recife	557,10	-2,30	45,63	92h51m	-1,41	-0,23
João Pessoa	554,88	-1,37	45,44	92h29m	-1,24	-0,84
Aracaju	521,96	-1,95	42,75	86h59m	0,17	1,25

Figura 1: Custo e variação da cesta básica em 17 capitais. Fonte: DIEESE (2023, p. 2).

Fazendo contas simples e aproximando o valor da cesta básica no Rio de Janeiro ao da cidade de Barra Mansa-RJ, nota-se que a cesta consome 59,06% do salário mínimo nacional. Logicamente, consome o mesmo valor para o Agente de Apoio e para o Auxiliar de Recreação contratado. Para o Auxiliar efetivo, o valor abaixa para 38,22%, porém, não deixa de ser absurdo. Falando somente da cesta, não se está considerando gastos com alimentação, higiene, saúde, água, luz, internet, aluguel, transporte, cultura e lazer.

O salário desses profissionais corresponde a apenas 21,26% e 30,38%, respectivamente, do salário mínimo realmente necessário calculado pelo DIEESE, levando em consideração que a determinação constitucional estabelece que o salário mínimo deveria ser suficiente para suprir as despesas de um trabalhador e sua família, o que não acontece.

Todavia, concomitante e até surpreendentemente, a remuneração do Professor efetivo na Educação Infantil supera o valor do piso, bem como o salário mínimo realmente necessário calculado pelo DIEESE. Em contrapartida, o Professor contratado recebe exatamente o piso nacional, mas se encontra distante do salário mínimo necessário, correspondendo a 71,18%. Ademais, sem a estabilidade, esses profissionais convivem com a pressão constante no trabalho, com o medo de se sindicalizar e defender seus direitos, e com a incerteza quanto à renovação do contrato. Sobre a questão salarial, o piso não é algo isolado. O sindicato estadual e municipal tem um histórico ativo na luta pela manutenção de direitos, resistindo aos ataques sofridos por diferentes governos desde o avanço neoliberal.

Destarte, a disputa pela escola é uma disputa política de classes. É deveras importante, nesse contexto, que os educadores e trabalhadores da Educação, entendendo-se e organizando-se como classe, tendo também noção do que é o capitalismo dependente e subdesenvolvido, assim como suas contradições, formem uma unidade política que vise a transformação social (OLIVEIRA; SILVA, 2018). O problema do professorado brasileiro é simplesmente o mesmo de qualquer outro trabalhador do país: a liberdade de ser explorado. Elucida o pensamento freireano (FREIRE, 1996, p. 66):

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.

Marx e Engels sintetizam (MARX, ENGELS, 2010, p. 116):

A contradição entre a personalidade de cada proletário em particular e a contradição de vida que lhe é imposta, o trabalho torna-se evidente para ele, pois este é sacrificado desde a juventude e, porque, no interior de sua própria classe, não terá jamais a chance de alcançar condições que o façam passar de uma classe para outra. Enquanto, pois, os servos fugitivos só desejavam desenvolver livremente suas condições de existência já estabelecidas e fazê-las valer, mas o máximo que chegaram foi ao trabalho livre, os proletários, acaso queiram se afirmar como pessoas, devem superar sua própria condição anterior de existência, que é até hoje a condição própria de toda a sociedade, isto é, suprimir o trabalho assalariado.

3. Considerações finais

A Educação Infantil no Brasil, primeira etapa da educação básica, estipula o desenvolvimento da criança considerando diferentes aspectos, como o físico, psicológico, intelectual e social. Se a história da educação é a história da luta de classes (FREIRE, 2018), a história da Educação Infantil também passa por esse processo.

Frank (1987), ao analisar a América Latina, entende que o subdesenvolvimento é um produto necessário dos séculos precedentes de desenvolvimento capitalista. Assim, o subdesenvolvimento político-econômico se materializa como um subdesenvolvimento multifacetado. E, portanto, a educação de um país subdesenvolvido é uma educação subdesenvolvida.

Portanto, a desvalorização do profissional da educação torna-se também um aspecto estrutural dentro do sistema capitalista brasileiro subdesenvolvido: quando ocorre a proletarização da profissão, o educador passa a sofrer com as leis da acumulação do capital. De forma concreta, o professor e o trabalhador da educação não têm diferença alguma com qualquer outro trabalhador.

Outrossim, ao fazer um recorte na Educação Infantil na cidade de Barra Mansa-RJ, percebe-se a precarização das condições trabalhistas, bem como a discrepância entre profissionais da escola e regentes de sala, pedagogos e gestores, e ainda mais entre funcionários efetivos e contratados. A falta de piso para profissionais da educação desdobra-se em

abismos salariais para trabalhadores de uma mesma instituição, deixando muitos com o mínimo necessário para sobreviver no cotidiano.

Em síntese, a luta pela escola é uma luta entre as classes. Educadores e trabalhadores da Educação devem, ao se organizarem em unidade, mirar a transformação social e a superação do capitalismo dependente e subdesenvolvido.

Referências

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?**. 1 ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARRA MANSA. **PORTAL DA TRANSPARÊNCIA**: Tabela de remuneração. 2023. Disponível em: https://www.gp.srv.br/transparencia_barramansa/servlet/tabela_remuneracao_v2?1. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 04 nov. 2023.

DIEESE. Outubro: Custo da cesta básica fica menor em 12 capitais. São Paulo, **Nota à imprensa**, 2023.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?**. 2 ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979.

FRANCO, C. A. O Subdesenvolvimento brasileiro e o Ensino de Química. **REBELA**. v 13, n. 1, p. 163-176, 2023.

FRANK, A. G. **Capitalismo y subdesarrollo en América Latina**. 9 ed. México: Siglo XXI, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

INDEED. **Quanto ganha uma pessoa no cargo de Professor na localidade de Barra Mansa, RJ?**, 2023.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINS, A. F. P.. Ensino de Ciências: desafios à formação de professores. **Educação em Questão**, Natal - RN, v. 23, n.9, p. 53-65, 2005.

MARX, K. **Salário, preço e lucro**. 1 ed. São Paulo: Edipro, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1 ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2010.

OLIVEIRA, I. **Cor e Magistério**. 1 ed. Niterói: EDUFF, 2006.

OLIVEIRA, V.H; SILVA, R. F. O debate como atividade avaliativa em ensino de ciências: reflexões de uma sequência didática CTS a partir de uma perspectiva contra-hegemônica. In: ENECiências, V, 2018, Niterói. **Anais [...]** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018 p. 1-10.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS, RETROCESSOS E DESAFIOS DESSA MODALIDADE EDUCACIONAL. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RODNEY, W. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. 1. ed. Lisboa: Seara Nova, 1975.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 6 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, J. A. S. Uberização da educação? Breves considerações sobre a precarização do trabalho docente.. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, **Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 8, p. 1-15, 2021.