

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA
EM BELO HORIZONTE**

Mércia de Figueiredo Noronha Pinto

**Belo Horizonte
2009**

Mércia de Figueiredo Noronha Pinto

**O TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA
EM BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Adriana Maria Cancelli Duarte

Co-Orientadora: Prof^a. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009**

Pinto, Mércia de Figueiredo Noronha

P659t O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte / Mércia de Figueiredo Noronha Pinto. - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

192 f.

Apêndice: f.176-182

Anexos: f.183-192

Dissertação - Mestrado em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria Cancelli Duarte

Co-Orientadora: Profa. Dra. Livia Maria Fraga Vieira

1. Política educacional. 2. Educação de crianças. 3. Escolas públicas – Minas Gerais. I. Título. II. Duarte, Adriana Maria Cancelli. III. Vieira, Livia Maria Fraga. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

CDD – 370.194

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Mércia de Figueiredo Noronha Pinto

O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dra. Adriana Maria Cancellata Duarte – DAE/FaE/UFMG – Orientadora

Prof^ª. Dra. Livia Maria Fraga Vieira – DAE/FaE/UFMG – Co-Orientadora

Prof^ª. Dra. Dalila Andrade Oliveira – DAE/FaE/UFMG

Prof^ª. Dra. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino – UCP/RJ – UERJ

Prof^ª. Dra. Mônica Correia Baptista – DAE/FaE/UFMG – Suplente

Prof^ª. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira – DECAE/FaE/UFMG – Suplente

Belo Horizonte, 05 de agosto de 2009

À Dalva, minha mãe, pela força de sempre

À Juliana e Gabriella, minhas filhas, pelo carinho e incentivo

Ao Flávio, meu irmão, e à Níce, minha cunhada, pelo afeto

Ao João Pedro, meu sobrinho e afilhado querido

Ao Túlio, meu marido e companheiro, pela dedicação e por partilhar tudo isso comigo

A meu pai, Noronha, com saudade eterna

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente às Professoras Adriana Duarte e Lívia Fraga pela orientação impecável. Obrigada pela confiança, paciência e respeito pelo meu trabalho.

À Professora Dalila Oliveira pela avaliação cuidadosa do projeto de pesquisa e pelas importantes sugestões.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG pelo conhecimento adquirido.

Aos colegas e às bolsistas do GESTRADO, especialmente Juliana, Maria Helena, Savana, Lídia, Pauliane, Cecília e Ana Maria pela colaboração e convivência engrandecedora.

Aos funcionários e à coordenação do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG pela atenção e gentileza.

À Gabriella, minha filha, pelas leituras e contribuições com o meu texto. Obrigada por aprender com você.

Ao Túlio, meu marido, pela ajuda como um interlocutor imprescindível na elaboração da dissertação.

Aos cunhados e cunhadas pela amizade e torcida.

Aos familiares, principalmente minha mãe e minhas filhas, e aos amigos pelo apoio e compreensão durante a minha ausência nos últimos anos.

Às amigas Fernanda, Márcia e Meire, sempre presentes.

À Genícia, minha amiga da SMED e do mestrado, com quem compartilhei sonhos e angústias nessa caminhada.

Às profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa. Obrigada por me narrarem os conhecimentos e práticas sobre o trabalho docente na educação infantil, contribuindo fundamentalmente para a realização desta investigação.

À direção das escolas pesquisadas pela acolhida com que me receberam.

Ao pessoal da secretaria da escola e da UMEI e à equipe técnica da SMED pelas informações disponibilizadas para a pesquisa.

Às pessoas que me relataram sobre o processo de formulação e implantação do Programa Primeira Escola em Belo Horizonte: Isa Teresinha Ferreira Rodrigues da Silva, Maria do Pilar Lacerda de Almeida e Silva, Rita de Cássia Coelho e Mayrce Terezinha da Silva.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram com a concretização deste trabalho.

Deus, muito obrigada.

RESUMO

Estudos recentes têm demonstrado que o direito à educação infantil relaciona-se intimamente com o trabalho docente, especialmente no que tange às relações e condições de trabalho das profissionais que atuam junto às crianças. No âmbito dessa temática, esta dissertação realizou um estudo sobre a educação infantil pública em Belo Horizonte, tendo por objetivo analisar as condições em que se realiza o trabalho docente nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e nas escolas municipais e verificar quais as implicações da criação da carreira de educador infantil sobre o trabalho docente. O marco dessa investigação é a implantação do Programa Primeira Escola com a promulgação da Lei nº. 8.679/2003, que criou as UMEIs e o cargo de educador infantil. O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de análise documental e da pesquisa de campo em uma UMEI e em uma escola de educação infantil. Como instrumentos de coleta de dados utilizaram-se o questionário, a observação, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. As análises efetuadas sobre o trabalho docente basearam-se, principalmente, nos seguintes autores: Apple (1987), Ball (2002), Birgin (2000), Castel (1998), Contreras (2002), Enguita (1991), Fanfani (2005, 2006, 2007), Hargreaves (1994), Mancebo (2007), Oliveira (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), Pochmann (1999), Santos (1989, 1992), Tardif e Lessard (2005, 2008), entre outros. Os resultados mostram que a expansão da educação infantil pública no município de Belo Horizonte foi viabilizada mediante a criação de um cargo específico e com um salário inferior ao dos professores que atuam nas outras etapas da educação básica. Destarte, verificou-se que se opera um processo de intensificação e precarização nas condições de trabalho das docentes da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em função da criação do cargo de educador infantil e do salário a ele atribuído, bem como da ampliação das áreas de atuação das docentes.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação infantil. Política educacional.

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

ABSTRACT

Recent studies have showed that the right to early education is closely related to faculty work, especially on what concerns work relationships and conditions of professionals working with the children. In this theme's scope, this thesis carried out a study on public early education in Belo Horizonte, aiming to analyze the conditions in which faculty work is carried out in the *Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs)* [Early Education Municipal Unities] and in municipal schools, and to verify which are the implications for faculty work of creating the early educator career. The landmark of this investigation is the implementation of the First School Program after Law no. 8.679/2003 was enacted, creating the UMEIs and the job of early educator. The research development took place through document analysis and field research in a UMEI and in a early education school. As data-gathering instruments, we used questionnaires, observation, semistructured interviews and focus groups. The analyses carried out on faculty work were based mainly on the following authors: Apple (1987), Ball (2002), Birgin (2000), Castel (1998), Contreras (2002), Enguita (1991), Fanfani (2005, 2006, 2007), Hargreaves (1994), Mancebo (2007), Oliveira (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), Pochmann (1999), Santos (1989, 1992), and Tardif & Lessard (2005, 2008), among others. The results show that the expansion of public early education in Belo Horizonte city was made viable by creating a specific job with pay lower than that of teachers who work in the other stages of basic education. Thus, we verified there is a process intensifying and making precarious the faculty work conditions of the early educators in Belo Horizonte's Municipal Education Network, since the early educator job was created and a pay was assigned to it, as well as the magnifying of the educators performance areas.

Keywords: Faculty work. Early education. Educational policy.
Belo Horizonte's Municipal Education Network.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Vista da entrada da escola pesquisada. RME/BH – 2008.....	85
FIGURA 2	Área externa da escola pesquisada. RME/BH – 2008	85
FIGURA 3	Vista do 2º bloco da escola pesquisada. RME/BH – 2008.....	86
FIGURA 4	Sala das professoras da escola pesquisada. RME/BH – 2008	86
FIGURA 5	Pátio coberto da escola pesquisada. RME/BH – 2008	86
FIGURA 6	Vista da entrada da UMEI pesquisada. RME/BH– 2008	89
FIGURA 7	Vista do pátio da UMEI pesquisada. RME/BH – 2008.....	90
FIGURA 8	Sala das professoras e da direção da UMEI pesquisada. RME/BH – 2008.....	90
FIGURA 9	Cantina da UMEI pesquisada. RME/BH – 2008.....	90
QUADRO 1	As atividades das educadoras e professoras da RME/BH pesquisadas. Belo Horizonte – 2008.....	109
GRÁFICO 1	Perspectiva de continuar sendo professora/educadora da educação infantil, na RME/BH e renda – 2008.....	143
GRÁFICO 2	Perspectiva de continuar sendo professora/educadora da educação infantil na RME/BH e tempo de trabalho, na educação na RME/BH – 2008.....	144
GRÁFICO 3	Perspectiva de fazer curso superior ou pós-graduação e renda familiar – 2008	144
GRÁFICO 4	Perspectiva de trabalhar em dois turnos na RME/BH para complementar a renda e trabalhar em outro local – 2008	145
GRÁFICO 5	Perspectiva de fazer concurso público para escola de ensino fundamental e número de cargos que possui na RME/BH – 2008.....	146
GRÁFICO 6	Perspectiva de mudar de profissão e escolaridade.....	146
GRÁFICO 7	Perspectiva de mudar de profissão e idade.....	147

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Comparação de Matrículas da Educação Básica por Etapa Brasil – 2007 e 2008	30
TABELA 2	Número de Matrículas na Educação Básica, por Dependência Administrativa, segundo a Etapa Brasil – 2008	30
TABELA 3	Atendimento da Educação Infantil na RME/BH – 2008	54
TABELA 4	Atendimento da Educação Infantil nas redes estadual, federal, municipal e privada de educação no município de Belo Horizonte – 2008	54
TABELA 5	Número de profissionais da Educação Infantil na RME/BH – 2008.....	54
TABELA 6	Rendimento médio mensal por ocupação – Brasil – 2005	70
TABELA 7	Número de crianças atendidas na escola pesquisada. Belo Horizonte – 2008	83
TABELA 8	Organização das turmas na escola pesquisada. Belo Horizonte – 2008.....	83
TABELA 9	Número de profissionais de acordo com a função na escola pesquisada. Belo Horizonte – 2008.....	85
TABELA 10	Número de crianças atendidas na UMEI pesquisada. Belo Horizonte – 2008	87
TABELA 11	Organização das turmas na UMEI pesquisada. Belo Horizonte – 2008.....	88
TABELA 12	Número de profissionais de acordo com a função na UMEI pesquisada. Belo Horizonte – 2008.....	89
TABELA 13	Número de profissionais da educação infantil pesquisadas de acordo com o cargo que ocupam na RME/BH – 2008.....	92
TABELA 14	Número de profissionais da educação infantil pesquisadas de acordo com a quantidade de cargos que possuem na RME/BH – 2008.....	92
TABELA 15	Número de profissionais da educação infantil pesquisadas que trabalham em outro local além da RME/BH – 2008	92
TABELA 16	Número de profissionais da educação infantil pesquisadas que exerceram outras atividades profissionais antes de trabalhar na RME/BH – 2008	93
TABELA 17	Número de profissionais pesquisadas de acordo com o tempo de trabalho na educação infantil na RME/BH – 2008.....	93

TABELA 18	Escolaridade das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas. Belo Horizonte – 2008	93
TABELA 19	Maior grau de escolaridade das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas. Belo Horizonte – 2008	94
TABELA 20	Número de profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas, de acordo com o curso superior frequentado – 2008.....	94
TABELA 21	Número de profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas, de acordo com o curso de especialização frequentado – 2008.....	94
TABELA 22	Fontes de aprendizagem das docentes da educação infantil da RME/BH pesquisadas para o desenvolvimento do trabalho – 2008.....	104
TABELA 23	Fragmento do anexo I – Edital 02/2008	110
TABELA 24	Formação das educadoras infantis em exercício na RME/BH – 2008	110
TABELA 25	Progressão na carreira de acordo com a Lei nº. 7.235/96 e a Lei nº. 8.679/03.....	111
TABELA 26	Vencimentos das classes de Professor e Educador Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Vigência a partir de 01/11/2008.	111
TABELA 27	Número de profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas de acordo com a realização do trabalho dentro da carga horária diária prevista (4 h e 30 min).....	115
TABELA 28	Número de profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas de acordo com a frequência que estende a jornada, por conta própria, para realizar as atividades na escola.....	115
TABELA 29	Número de profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas de acordo com a frequência que leva as atividades para realizar em casa	115
TABELA 30	Número de profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas de acordo com o tempo necessário para a realização do seu trabalho na escola e em casa, além da carga horária diária (4 h e 30 min)	115
TABELA 31	Avaliação de aspectos relativos à carreira: salário das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas – 2008.....	126
TABELA 32	Avaliação de aspectos relativos à carreira: formação continuada (formato) das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas – 2008.....	130

TABELA 33	Avaliação de aspectos relativos à carreira: formação continuada (qualidade) das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas – 2008.....	131
TABELA 34	Avaliação de aspectos relativos à carreira: estabilidade no cargo das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas – 2008	133
TABELA 35	Avaliação de aspectos relativos à carreira: ser submetida a uma avaliação de desempenho das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas – 2008	133
TABELA 36	Perspectivas que parecem mais realizáveis no trabalho para as profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas – 2008	142

LISTA DE SIGLAS

AMAS – Associação Municipal de Assistência Social

ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

BH – Belo Horizonte

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CDC – Centro de Desenvolvimento da Criança

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEI – Centro de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

CME/BH – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

CPP – Coordenação de Política Pedagógica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DNCr – Departamento Nacional da Criança

DOEI – Diretrizes Operacionais da Educação Infantil

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAE/ UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GECEDI – Gerência de Coordenação da Educação Infantil

GERED – Gerência Regional de Educação

GERED/O – Gerência Regional de Educação Oeste

GESTRADO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

GSPM – Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
LOBH – Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NCEI – Núcleo de Convênio da Educação Infantil
NIR – Núcleo Intersetorial Regional
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REDE ESTRADO – Rede Latino-americana de Estudos sobre o Trabalho Docente
RME/BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SCOMGER – Secretaria Municipal de Coordenação de Gestão Regional
SCOMPS – Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social
SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SGE – Sistema de Gestão Escolar
SICEI – Sistema de Cadastramento da Educação Infantil
SIND-REDE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
SMAD – Secretaria Municipal de Administração
SMED – Secretaria Municipal de Educação
SPSS – Statistical Package for Social Sciences
SUDECAP – Superintendência de Desenvolvimento da Capital
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Os caminhos da pesquisa	20
1.1.1	<i>Delimitação de conceitos e notas metodológicas</i>	20
2	O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL	29
2.1	Panorama nacional e internacional do direito à educação infantil	29
2.2	A trajetória histórica do direito à educação infantil no Brasil	36
2.3	Os marcos legais da educação infantil no Brasil	41
2.4	O direito à educação infantil em Belo Horizonte	45
2.4.1	<i>A educação infantil pública em Belo Horizonte: O Programa Primeira Escola</i>	49
3	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE	59
3.1	O trabalho docente nas pesquisas em educação	59
3.1.1	<i>A intensificação do trabalho docente</i>	65
3.1.2	<i>A precarização e a flexibilização do trabalho docente</i>	68
3.1.3	<i>A profissionalização e a proletarização do trabalho docente</i>	71
3.2	O trabalho docente na educação infantil: aportes para análise	73
4	A ORGANIZAÇÃO E O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE	81
4.1	As escolas pesquisadas: as condições físicas, materiais e humanas de trabalho	81
4.1.1	<i>A Escola Municipal de Educação Infantil</i>	81
4.1.2	<i>A Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI</i>	87
4.2	O perfil das professoras e das educadoras em números e a aproximação da docência	91
4.3	A atividade docente na educação infantil	97
4.3.1	<i>A atividade docente com as crianças de zero a três anos</i>	98
4.3.2	<i>A atividade docente com as crianças de quatro a seis anos</i>	100
4.3.3	<i>O trabalho docente das professoras e educadoras para além das atividades com as crianças</i>	105
4.4	As condições de trabalho: carreira, remuneração e formação	109
4.4.1	<i>Carreira e remuneração da educadora infantil</i>	109
4.4.2	<i>Formação profissional</i>	112
5	O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE	114
5.1	A jornada, as atribuições e a intensificação do trabalho docente	114
5.2	A precarização do trabalho e o salário da educadora infantil	124
5.3	As formas de resistência e o adoecimento das professoras e educadoras	134
5.4	Expectativas das docentes em relação à profissão	142
5.4.1	<i>Perspectiva de continuar sendo professora/educadora da educação infantil na RME/BH e renda</i>	143

5.4.2	<i>Perspectiva de continuar sendo professora/educadora da educação infantil na RME/BH e tempo de trabalho na educação na RME/BH.....</i>	143
5.4.3	<i>Perspectiva de fazer curso superior ou pós-graduação e renda familiar</i>	144
5.4.4	<i>Perspectiva de trabalhar em dois turnos na RME/BH para complementar a renda e trabalhar em outro local</i>	145
5.4.5	<i>Perspectiva de fazer concurso público para escola de ensino fundamental e número de cargos que possui na RME/BH</i>	145
5.4.6	<i>Perspectiva de mudar de profissão e escolaridade</i>	146
5.4.7	<i>Perspectiva de mudar de profissão e idade</i>	147
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICE	176
	ANEXOS	183

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o trabalho docente na educação infantil pública no município de Belo Horizonte. A educação infantil constitui o atendimento às crianças em espaços coletivos, fora do contexto doméstico familiar, antecedendo o ensino fundamental. No Brasil, destina-se às crianças na faixa etária de zero a cinco/seis anos. É ofertada em creches para as crianças de até três anos e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos, públicas ou privadas. Centro, Núcleo ou Unidade de Educação Infantil também são terminologias utilizadas para denominar os estabelecimentos educacionais na área (Vieira, 2008). Por trabalho docente entende-se não só o trabalho que os professores e os educadores realizam no dia-a-dia, na escola em interação com as crianças, mas todo um conjunto de tarefas que lhes são atribuídas, como o planejamento das atividades, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e dos projetos de trabalho, os registros de avaliação das crianças, o trabalho coletivo, o atendimento aos pais e familiares e a participação na gestão da escola.

O marco desta investigação é a implementação do Programa Primeira Escola com a promulgação da Lei nº. 8.679/2003¹ em 11 de novembro de 2003 que implantou um novo modelo e novas diretrizes para a educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) com a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). A partir dessa lei, Belo Horizonte deu início ao atendimento público às crianças de zero a três anos, ampliou as vagas na faixa etária de quatro a cinco anos e criou também o cargo de educador infantil, por meio de concurso público, para o exercício da função docente nessa etapa da educação básica.

O tema da educação infantil está diretamente relacionado à minha experiência profissional e surge a partir das inquietações vivenciadas por mim como integrante das equipes técnicas responsáveis pela educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED).

Minha trajetória, nessa etapa da educação básica, iniciou-se em 1996, no Centro de Educação Infantil (CEI) da Gerência Regional de Educação Oeste (GERED-O)², onde

¹ A Lei 8.679/2003 encontra-se no Anexo A.

² O município de Belo Horizonte, no que se refere à sua organização administrativa, é dividido em nove regionais: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. As secretarias regionais subdividem-se em duas grandes áreas: social e urbana, ambas compostas por várias gerências. A Gerência Regional de Educação (GERED) é responsável pela orientação, supervisão e coordenação

permaneci por quase dez anos. Os CEIs foram criados em 1994 com o objetivo de formar equipes especializadas para atuarem no fortalecimento da política de educação infantil do município, com a função de assessorar, apoiar, supervisionar e avaliar estabelecimentos de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino.

Em 2006, atuei na Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI), que se integra à Secretaria Municipal de Educação. A GECEDI é responsável por planejar e coordenar a implementação da política pedagógica para a educação infantil em Belo Horizonte, interagindo com as equipes de acompanhamento das regionais. Essas equipes de acompanhamento foram criadas a partir da redefinição da estrutura e funcionamento dos CEIs. Em 2007, passei a compor a equipe da Pampulha, trabalhando mais diretamente com as escolas e creches dessa regional.

Com a criação das UMEIs e do cargo de educador infantil, a GECEDI e as equipes de acompanhamento das regionais estenderam a sua atuação a esses profissionais. Desde junho de 2004, com a primeira nomeação de educadores infantis, venho presenciando, no cotidiano de trabalho, o incômodo destes com relação à instituição de uma carreira diferenciada para essa etapa da educação básica. Em todos os espaços de formação e interlocução da SMED com educadores e professores da educação infantil da RME/BH, é manifestada tal insatisfação. Todas as diretrizes determinadas pela SMED, como o pagamento de abono para participar das reuniões pedagógicas, alteração no calendário das escolas, etc. são agregadas à criação da carreira, tendo para os educadores um sentido de desvalorização. Há sempre apontamentos sobre o desprestígio da educação infantil e a precarização³ do trabalho desses docentes, o que pode ser verificado nos registros de avaliações dos encontros.

Os conflitos se agravam, ainda, porque existem profissionais das carreiras de educador e professor atuando na mesma escola, exercendo a mesma função com salários diferentes. Além disso, os educadores que atuam nas UMEIs são dirigidos por professores das escolas às quais estão vinculadas as unidades e não pelos pares que fazem parte da mesma carreira.

Outra expressão de insatisfação está evidenciada na grande rotatividade de educadores na RME/BH. Segundo dados repassados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (SIND-REDE) em outubro/2008, os pedidos de exoneração do cargo de educador infantil, desde a primeira nomeação ocorrida em junho de 2004 até o ano de 2007, estiveram por volta de 40%, o que poderá caracterizar uma

do funcionamento das escolas municipais, a execução de programas, a aplicação de métodos e processos educacionais e a condução de atividades pedagógicas.

³ O conceito de precarização do trabalho será discutido no Capítulo 3.

descontinuidade do trabalho e trazer problemas para a execução da política, conforme o projeto proposto inicialmente.

É com base nessas considerações que este estudo buscou compreender e analisar as condições⁴ em que se realiza o trabalho docente nas UMEIs e nas escolas, no contexto de implementação da política pública de educação infantil em Belo Horizonte, a partir da criação do cargo de educador infantil. Destarte, as perguntas que orientaram esta pesquisa foram: 1) Como e em que condições os docentes da educação infantil pública em Belo Horizonte exercem sua atividade laborativa? e 2) Quais as implicações da criação da carreira de educador infantil sobre o trabalho docente?

Parte-se do pressuposto de que a criação dessa carreira, com diferença salarial significativa em relação ao professor, faz com que esses educadores não vejam nela uma possibilidade de trabalho estável, o que tem ocasionado os pedidos de demissão e a rotatividade desses profissionais. Essa rotatividade pode provocar a descontinuidade do trabalho dos educadores infantis e gerar consequências negativas para o atendimento público à educação infantil em Belo Horizonte.

Desse modo, tendo em vista analisar o trabalho docente na educação infantil, a pesquisa procurou conhecer o perfil profissional e sociodemográfico dos professores e educadores que atuam nessa etapa da educação básica, além das condições de trabalho que dizem respeito à carreira docente como salário, jornada, atribuições, autonomia no exercício da profissão e as oportunidades de formação continuada⁵.

Constata-se um número expressivo de mulheres no exercício da função docente nessa etapa da educação básica, no município de Belo Horizonte: do total de 1.458 ocupantes do cargo de educador infantil, apenas 11 são homens e de 172 docentes que participaram desta pesquisa, 99% são mulheres. Por isso, os termos profissional/professora/educadora/docente, ao se referirem à educação infantil, serão utilizados no feminino⁶.

⁴ O conceito de condições de trabalho será desenvolvido no item “Delimitação de conceitos e notas metodológicas”, desta introdução.

⁵ “Formação continuada”, ou “formação contínua”, ou ainda “educação permanente”, de acordo com Maués (2007), são “expressões utilizadas para definir uma ação educativa que tem como objetivo capacitar, atualizar, aperfeiçoar as pessoas que estejam integradas à vida, à profissão e ao meio no qual estão inseridas” (Maués, 2007, p.1). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Título VI, que trata dos profissionais da educação, determina que a formação destes deve se dar mediante a capacitação em serviço (Inc. I, art. 61, LDB – Lei n.º 9.394/96) e que os programas de educação continuada devem ser mantidos pelas instituições responsáveis pela formação (Inc. III, art. 63, LDB – Lei n.º 9.394/96). Consta, ainda, na LDB, que os sistemas de ensino deverão promover o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença remunerada para esse fim (Inc. II, art. 67, LDB – Lei n.º 9.394/96).

⁶ Esta pesquisa, em função dos seus limites, não abordará as relações de gênero no estudo do trabalho docente na educação infantil. Sobre a feminização do magistério na educação infantil, ver Arce (2001), Carvalho (1996),

No que concerne à temática do trabalho docente na educação infantil, observa-se que esta se apresenta pouco analisada pelos pesquisadores. Em estudo recente realizado por Duarte (2007) sobre a produção acadêmica (pesquisas de mestrado e doutorado), que teve como objeto o trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, não foi encontrada nenhuma obra que investigasse o trabalho da professora que atua na educação infantil. Em um segundo estudo, Duarte (2008) analisou quarenta e oito artigos aprovados no VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (REDE ESTRADO), no Eixo 1: “Políticas educativas na América Latina: consequências sobre a formação e o trabalho docente”. Nessa análise, a autora encontrou apenas dois trabalhos que dizem respeito à educação infantil, mas versam sobre temáticas relativas à formação e ação pedagógica da professora nessa etapa da educação.

Em artigo publicado recentemente, Lüdke e Boing (2007) analisaram todos os artigos referentes ao trabalho docente publicados na revista Educação & Sociedade, considerada como um dos periódicos mais importantes na área da educação, nos seus quase 100 números. Nesse texto, os autores não fizeram qualquer referência a estudos sobre o trabalho docente que contemplassem a educação infantil.

Em pesquisa (em andamento) intitulada “Vinte Anos de Produções Acadêmicas sobre o Trabalho Docente no Brasil – 1987-2007”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG) no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados 16 estudos sobre a educação infantil⁷ que tratam dos seguintes temas: relações de gênero na educação infantil, financiamento da educação, formação de professores, infância, representação social dos professores, qualidade na educação, história da educação infantil, mídia, informática e disciplina/indisciplina na educação infantil. As pesquisas que procuram compreender o trabalho docente nessa etapa da educação básica são, portanto, escassas, sendo importante investir em estudos na área.

Cerisara (2002a), Kramer (2005), Ongari e Molina (2003), Tiriba (2005), Vieira (1999, 2007, 2008), entre outros.

⁷ Na metodologia, utilizou-se para a busca das pesquisas os seguintes termos e expressões: magistério, trabalho docente, trabalho de professor, ofício de professor, condição docente, profissão de professor, atividade docente, carreira docente e profissão docente. O levantamento dos trabalhos se deu por meio de busca nos títulos dos trabalhos disponíveis no *site* e nas palavras-chaves indicadas pelos autores. Esta revisão encontra-se na sua primeira fase, com o levantamento de dissertações e teses concluídas. As referências dos trabalhos encontrados no período entre julho/2008 a dez./2008 são: Alexandre (2005), Angotti (1998), Araújo (2007), Capestrani (2007), Cunha (2007), Fragelli (2000), Garms (1998), Monteiro (2007), Nogaró (2001), Nogueira (1992), Pacheco (2006), Sayão (2005), Silva (1997), Silva, Anilde Tombolato Tavares da (2007), Soares (2004) e Souza (1997).

1.1 Os caminhos da pesquisa

Neste item, serão desenvolvidos os conceitos de condições e processo de trabalho, delimitando o sentido que se dá a eles nesta dissertação. Serão descritas, detalhadamente, as etapas e os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Buscou-se, mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas utilizados, registrar as dimensões da investigação, ou seja, as opções, as escolhas e a condução dada ao estudo.

1.1.1 Delimitação de conceitos e notas metodológicas

O objetivo desta pesquisa, conforme foi descrito anteriormente, é apreender como e em que condições se realiza o trabalho docente na educação infantil pública no município de Belo Horizonte. A expressão “condições de trabalho” é entendida aqui como “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo” (Kuenzer e Caldas, 2007, p. 10) e envolve elementos concernentes às condições materiais, como os equipamentos e os recursos materiais e pedagógicos e à carreira docente, como a admissão, as atribuições, a jornada de trabalho, o salário, a formação continuada, enfim o que diz respeito às relações de emprego (Duarte, 2008). As condições de trabalho referem-se, portanto, à forma como está organizado o processo de trabalho docente⁸.

A teoria marxista aponta três elementos constituintes do processo de trabalho: primeiro, o trabalho em si, ou seja, a atividade adequada a um fim; segundo, o objeto sobre o qual o trabalho é realizado; e terceiro, os meios, a matéria, os instrumentos que se aplicam ao trabalho (Marx, 1983). No campo da educação, Silva, M. E. P. da (2007) considera que o “objeto” de trabalho do professor é o aluno e seus instrumentos são os conhecimentos e as habilidades adquiridas no seu processo formativo geral e específico. Afinal, se a ação pedagógica, educativa, formativa é dirigida ao aluno, este é o “objeto” do ensino, da educação, da formação, cuja diretriz é levada a termo pelo professor.

Nessa discussão, Paro (1997) observa que:

⁸ O processo de trabalho docente é aqui entendido com base nos autores que discorrem sobre o processo de trabalho na perspectiva marxista, tais como: Antunes (1999), Braverman (1987), Peduzzi e Schraiber, (2006) e Santos (1989).

[...] há aqui um elemento que diferencia radicalmente o objeto de trabalho pedagógico do objeto de trabalho na produção material. Nesta, o objeto reage a sua transformação apenas como objeto, opondo resistências meramente passivas. Na produção pedagógica, entretanto, temos um objeto que é **também sujeito**⁹, posto que se trata de um ser humano, dotado de vontade. E eis aí uma das peculiaridades mais importantes desse processo de trabalho: ele não pode dar-se à revelia do objeto (Paro, 1997, p. 308).

Em uma análise comparativa entre o trabalho dos profissionais nas escolas e nos hospitais,¹⁰ Sarmiento (2000) afirma: “nos dois casos são as pessoas que são ‘processadas’, mas nas escolas são os projectos sociais (a cultura e a estrutura social) e a inserção dos seres humanos em formação nesses projectos que estão no centro da acção concreta. É aqui que reside a incontornável implicação política da acção em contexto escolar” (Sarmiento, 2000, p. 159).

A docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano, o que para Tardif e Lessard (2005) implica descrever e analisar as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho. Para esses autores, ao estudar a docência, é necessário conhecer os componentes do trabalho, ou seja, as redes, as escolas, a organização, os sujeitos, os objetos, os objetivos, os processos, os conhecimentos e as tecnologias, e os resultados.

A metodologia usada nesta pesquisa teve como abordagem o paradigma qualitativo, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados a observação, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. Não obstante a essa escolha, foi utilizado também o questionário, instrumento da pesquisa quantitativa, considerando que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos se complementa e possibilita uma interpretação mais rica dos dados coletados.

Essa combinação de metodologias é denominada de triangulação. Essa técnica, segundo Triviños (1987), “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (Triviños, 1987, p.138). Desse modo, a combinação de métodos possibilitou maior aprofundamento do tema pesquisado.

Esta pesquisa, realizada nos anos de 2007 e 2008, divide-se em três fases. Inicialmente foi feita a revisão das dissertações e teses elaboradas sobre a educação infantil na RME/BH. Constatou, ainda, nessa etapa, a ampliação da revisão de literatura específica da área e dos referenciais teóricos utilizados no trabalho, tais como a política de educação infantil, o

⁹ Grifos do autor.

¹⁰ No processo de trabalho em saúde, segundo Peduzzi e Schraiber (2006), o que vai ser transformado, ou seja, o objeto é a necessidade humana de saúde. Nesse caso, o meio ou os instrumentos de trabalho podem ser materiais, como os medicamentos e as instalações, como também podem ser os saberes. Para essas autoras, o processo de trabalho em saúde diz respeito à presença dos profissionais no dia-a-dia da produção e consumo de serviços de saúde.

trabalho docente na educação infantil e aspectos relativos à organização do trabalho escolar, das profissões e dos processos e relações profissionais. Em um segundo momento, trabalhou-se com a pesquisa documental, buscando conhecer as especificidades e referências inscritas no âmbito da legislação e das políticas do município de Belo Horizonte para essa etapa da educação. Na escola e na UMEI, foram analisados os documentos, a saber: o PPP e o portfólio da escola, o calendário escolar, os quadros de horários, o quadro de professoras/educadoras em exercício, o quadro de licenças de professoras/educadoras, a ficha individual das crianças, os relatórios das crianças e de reuniões, as orientações elaboradas pelas coordenações para as professoras e educadoras, as pautas de reuniões, os artigos elaborados pelas professoras e publicados na revista comemorativa dos 10 anos da escola (Tempo Dez) e os documentos referentes à re-escrita do PPP. Foram apreciados também os dados da escola e da UMEI obtidos no Sistema de Gestão Escolar (SGE) da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) sobre as características da estrutura física, número de turmas e de crianças e quadro de profissionais.

A terceira fase do trabalho refere-se à pesquisa de campo que foi desenvolvida, durante o 1º semestre de 2008, na escola de educação infantil e na UMEI, conforme já mencionado. A escola foi selecionada por ser considerada uma referência no trabalho pedagógico na RME/BH e porque o quadro de professoras foi escolhido pela direção da mesma e pela equipe da SMED na época de sua implantação. Além disso, essa escola, que já trabalhava com o pré-escolar, passou a atender também crianças de zero a três anos a partir da promulgação da Lei nº. 8.679/2003. Com isso, teve o seu quadro de profissionais alterado: antes era composto somente por professoras e hoje tem um número maior de educadoras. Essa escola funciona, atualmente, em uma construção específica e passou ainda a dirigir uma UMEI que também se constitui objeto deste estudo. Após a escolha da escola e da UMEI, foi solicitada à SMED e à Gerência Regional de Educação (GERED) a autorização para o desenvolvimento da pesquisa, apontando os objetivos da dissertação e o compromisso de divulgação dos resultados.

Desse modo, foi agendada, em dezembro de 2007, uma reunião com a direção da escola e a vice-direção da UMEI para apresentar as finalidades e os caminhos metodológicos que seriam utilizados na pesquisa. Uma das coordenadoras da UMEI e a acompanhante da GERED também participaram da reunião. Com a aceitação da pesquisa por ambas as instituições, o trabalho de campo iniciou-se em fevereiro de 2008. Nos primeiros dias das observações, foi feita a exposição da proposta de trabalho às professoras e educadoras, em seus horários de estudo. A relevância e a necessidade das pesquisas acadêmicas no campo da educação infantil foram apontadas, conforme ressalta uma das professoras “é uma pesquisa

interessante e precisamos de estudos que contemplem o trabalho na educação infantil. A pesquisa também irá contribuir e possibilitar a troca entre a escola e a universidade” (Diário de Campo, 25/02/2008).

As educadoras da RME/BH que cursam a Especialização em Educação Infantil e o Projeto Veredas¹¹ também foram convidadas a participar da pesquisa. A inclusão desses grupos justificou-se por envolver profissionais de várias escolas e UMEIs em processo de formação diferenciado, que se reúnem em um mesmo local, facilitando o acesso às mesmas e ampliando os sujeitos a serem pesquisados.

No que tange aos instrumentos usados para a coleta de dados, com o questionário¹² foi possível traçar o perfil profissional e sociodemográfico das professoras e educadoras que atuam na educação infantil, além de levantar aspectos referentes às condições de trabalho (carreira docente, salário, jornada, atribuições, tempo necessário para a realização do trabalho, formação em serviço, divisão das funções entre as profissionais e também os recursos materiais e humanos disponíveis).

Para investigar as condições de trabalho das professoras e educadoras, é necessário também compreender quem são essas profissionais, quais as suas trajetórias de formação, quando e como se inseriram na profissão docente na educação infantil, as atividades profissionais que já exerceram e que exercem, o tempo de trabalho na educação infantil e as perspectivas em relação ao trabalho. Esses aspectos foram contemplados com os resultados obtidos no questionário e com a realização de um grupo focal.

O questionário foi estruturado com questões fechadas, autoaplicável, anônimo e o preenchimento foi feito individualmente. Esse instrumento foi pré-testado em duas UMEIs e duas escolas de educação infantil nos meses de fevereiro e março de 2008. Posteriormente, no mês de abril de 2008, foi entregue para todos os sujeitos da pesquisa, ou seja, todas as professoras e educadoras infantis que atuam na escola e na UMEI pesquisadas e também para aquelas que estão nos cursos de formação citados anteriormente e que estiveram presentes nas aulas, nos dias selecionados para essa coleta de dados. A aplicação dos questionários para as educadoras pertencentes aos cursos foi realizada no horário das aulas, quando foi disponibilizado pelos professores um tempo para que todas o respondessem simultaneamente. De 175 questionários entregues, obteve-se 172 respondidos, ou seja, em torno de 98%. Esse total representa 11% do universo de educadoras e professoras da RME/BH e compreende

¹¹ Cursos oferecidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em nível de pós-graduação e graduação, respectivamente.

¹² O questionário encontra-se no apêndice A.

respostas de profissionais de 57 instituições, sendo 33 UMEIs, 6 escolas de educação infantil e 18 escolas de ensino fundamental que possuem turmas de educação infantil. Para análise dos dados, foi utilizado o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 13, para a contagem de frequências e cruzamento de dados.

No âmbito das abordagens qualitativas, a observação participante¹³ com o uso do Diário de Campo foi realizada com o objetivo de apreender elementos da organização do trabalho escolar¹⁴, como o relacionamento entre as profissionais e as diversas atribuições das professoras e educadoras. Possibilitou ainda o contato mais direto com os sujeitos da pesquisa.

As observações aconteceram durante os horários de estudo e planejamento das professoras e educadoras; nos encontros das professoras e educadoras com a coordenação pedagógica; nas reuniões de construção da PPP, das quais participaram uma das assessoras, professoras, educadoras, coordenação pedagógica, vice-direção e direção; nas reuniões de pais; nas conversas informais e nos intervalos. Foram observados também os momentos de trabalho das professoras e educadoras diretamente com as crianças, como os passeios, as rodonas¹⁵, as atividades no pátio e no parque, os recreios, os horários de alimentação, de banhos e trocas.

A entrevista individual semiestruturada¹⁶ buscou captar informações mais detalhadas referentes ao trabalho desenvolvido por essas profissionais e as práticas junto às crianças. Acredita-se que a entrevista, entre outros procedimentos, é o que mais possibilita a apreensão imediata e corrente da informação desejada, além de permitir o aprofundamento dos pontos levantados por outras técnicas (Lüdke e André 1986). Foram entrevistadas 3 professoras e 7 educadoras da escola e 6 educadoras da UMEI. Utilizou-se como critério para a entrevista envolver professoras e educadoras que atuam em diferentes funções (coordenação pedagógica, professora referência da turma e professora de apoio) e com crianças das diferentes faixas etárias (zero a seis anos). As entrevistas foram realizadas em maio de 2008, após três meses de inserção na escola e na UMEI. Todas as entrevistas foram gravadas com a

¹³ A observação participante pressupõe um grande envolvimento do pesquisador com a situação a ser estudada para obter informações sobre a realidade dos sujeitos em seus próprios contextos. Nesse processo, o pesquisador pode modificar e ser modificado pelo contexto (Lüdke e André, 1986; Cruz Neto, 1994).

¹⁴ Os conceitos organização do trabalho escolar e organização escolar, apresentados por Oliveira (2002), serão discutidos no Capítulo 3.

¹⁵ A rodona é uma atividade coletiva realizada no início de cada turno, com a participação de todas as crianças e professoras/educadoras.

¹⁶ A entrevista semiestruturada se desenvolve a partir de um esquema básico e não rígido que permite ao entrevistador fazer as adaptações necessárias (Lüdke e André 1986, p. 34). O roteiro para a entrevista com as professoras e educadoras está no apêndice B.

autorização das entrevistadas. A gravação permitiu observar e registrar, no Caderno de Campo, aspectos importantes da comunicação não-verbal como as expressões faciais, os gestos, os risos, os choros e a postura das entrevistadas. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas por profissionais qualificados para essa função. As transcrições foram entregues às professoras e educadoras, conforme combinado anteriormente e pedida a autorização para o uso do conteúdo da mesma. Seis profissionais entrevistadas não tiveram acesso à transcrição da entrevista porque já não estavam trabalhando mais na escola ou na UMEI.

A maioria das entrevistas foi feita no horário de estudo das professoras e educadoras. Os locais utilizados foram: a biblioteca ou a sala de vídeo na escola e a área externa ou uma sala de aula na UMEI. Destaca-se que a pesquisa realizada no local de trabalho apresenta duas dimensões (Andrade, 2008). A primeira, segundo verificou a autora citada, refere-se à possibilidade do silenciamento das profissionais por medo de se expor e por não poder dizer das dificuldades, conflitos e tensões vividas no trabalho. A segunda dimensão permitiu a compreensão do cotidiano das atividades (Andrade, 2008). Tais aspectos foram constatados também na presente pesquisa, na medida em que a permanência nas instituições e as conversas informais com as professoras e as educadoras, sem o uso do gravador, contribuíram para o entendimento do processo de trabalho e das relações estabelecidas entre as profissionais.

A técnica do grupo focal foi utilizada com a intenção de aprofundar os aspectos relacionados às condições de trabalho na educação infantil, como: carreira docente, salário, carga horária diária, autonomia no exercício da profissão (tomada de decisões), oportunidades de formação profissional, plano de carreira, valorização do trabalho e reconhecimento social. A pesquisa com grupos focais, como afirma Gatti (2005), permite aprofundar a compreensão dos dados e entender os diferentes pontos de vista das pessoas envolvidas com a mesma questão. Nesse sentido, o grupo focal é adequado aos objetivos do presente estudo, uma vez que buscou captar situações facilitadoras e problemáticas do cotidiano profissional da educação infantil numa dimensão mais coletiva, o que contribuiu para identificar o trabalho docente realizado e as consequências da criação da nova carreira.

O grupo focal foi constituído de 2 professoras e 8 educadoras. As características homogêneas para a composição do grupo foram: todas trabalham na educação infantil pública em Belo Horizonte e também responderam ao questionário da pesquisa em questão. O grupo foi escolhido ainda em função do cargo (professor e educador), do tempo distinto de prática com a educação infantil, do processo de formação diferenciado e da atuação em diversas funções e em diferentes escolas e UMEIs. As 2 professoras participantes atuam em funções

diferentes (professora referência¹⁷ e vice-direção) na escola e na UMEI, respectivamente. Das 8 educadoras participantes, 2 trabalham na escola pesquisada e cursam a graduação no Projeto Veredas. As outras 6 educadoras estão cursando a pós-graduação em educação infantil na Faculdade de Educação (FAE/UFMG) e trabalham em outras escolas e/ou UMEIs. Na composição do grupo, procurou-se, portanto, um equilíbrio entre uniformidade e diversidade das participantes, tendo em vista proporcionar o debate sobre o tema discutido.

Para a realização do grupo focal, foi elaborado um roteiro com o objetivo de orientar a discussão e o aprofundamento do tema¹⁸. As informações foram registradas em três gravadores e também foram feitas anotações das interações e dos problemas advindos do grupo, dentre eles: bloqueios de comunicação dos membros; nível de participação; expressões não-verbais; os temas mais recorrentes e os importantes que foram pouco trabalhados; a dinâmica da discussão; a evolução do roteiro e os modos como as participantes entendem suas similaridades e semelhanças, assim como suas diferenças e disparidades. A transcrição da discussão e o registro das observações subsidiaram a análise dos dados que serão apresentados no 4º e no 5º capítulos desta dissertação.

Será apresentada, ainda, no 5º capítulo, uma breve discussão sobre as formas de resistência¹⁹ e o adoecimento das professoras e educadoras diante da inadequação das condições de trabalho. Embora não seja o foco desta pesquisa, esses aspectos consistem em achados da investigação, os quais merecem aprofundamentos em estudos posteriores.

Cabe ressaltar que os nomes das participantes da pesquisa e os nomes da escola e da UMEI foram preservados. As professoras e educadoras que participaram da entrevista foram identificadas por números (de 1 a 15), de acordo com a ordem alfabética de seus nomes, com exceção da educadora que está atuando como coordenadora pedagógica que foi identificada pela função. As profissionais que participaram do grupo focal foram identificadas pela letra inicial do nome (A, C, K, D, R, V, F, M e S) e, no caso de uma delas, pela segunda letra do nome (N), já que havia duas pessoas cujos nomes iniciam com a mesma letra. A escola de educação infantil pesquisada é mencionada nesta dissertação como escola e a Unidade Municipal de Educação Infantil como UMEI.

Além das professoras e educadoras, são também sujeitos desta pesquisa: profissionais da RME/BH que estão, no momento, atuando no SIND-REDE e os elaboradores da proposta de criação das UMEIs, ou seja, os gestores responsáveis pela ampliação da política pública de

¹⁷ Chama-se de professora referência a profissional que é responsável diretamente pela turma.

¹⁸ O roteiro para o grupo focal está no apêndice C.

¹⁹ O conceito de resistência é usado nesta dissertação tendo como referência os seguintes autores: Bernardo (1991), Bruno (1991), Chauí (1986) e Santos (1992) e será desenvolvido no Capítulo 5.

educação infantil em Belo Horizonte. No âmbito da gestão municipal, foram entrevistadas²⁰ três pessoas da equipe técnica da SMED e a ex-secretária de educação que respondeu pela pasta no período 2002-2007. No sindicato, foi entrevistada²¹ uma educadora infantil. Esses sujeitos contribuíram para a obtenção de dados referentes ao desenho do trabalho pretendido pelo projeto inicial e como ele é desenvolvido hoje, além das dificuldades trazidas pela criação da carreira diferenciada para a educação infantil.

A análise dos dados obtidos nesta dissertação está organizada nos quatro capítulos seguintes:

No segundo capítulo – O direito à educação infantil –, realiza-se uma reflexão sobre o direito da criança à educação infantil no cenário brasileiro e internacional. Consta a revisão bibliográfica sobre a trajetória da educação infantil, salientando elementos históricos e legais da construção dessa política pública no Brasil. Analisa a educação infantil pública em Belo Horizonte, por meio das informações recolhidas nos documentos e legislações produzidos no âmbito da SMED e também com base nos estudos que já avaliaram essa política, bem como a implantação do Programa Primeira Escola e a promulgação da Lei nº. 8.679/2003.

No terceiro capítulo – Contribuições teóricas para a análise do trabalho docente –, é delineado o quadro teórico que orienta a dissertação, com base nos estudos sobre o trabalho docente realizados por pesquisadores da área. Discutem-se os aspectos mais significativos dessas produções, ou seja, a constituição da profissão, os efeitos das reformas educacionais dos anos 1990 e 2000 sobre o trabalho docente, bem como as atuais tendências. Discorre-se também sobre os aspectos históricos da docência na educação infantil, importantes para a análise do trabalho da professora nessa etapa da educação básica.

No quarto capítulo – A organização e o processo de trabalho docente na educação infantil, na Rede Municipal de Belo Horizonte –, é desenvolvida a análise do trabalho das professoras e educadoras infantis, subdividida em quatro seções. Na primeira, é apresentada a organização das escolas pesquisadas. Na segunda, descreve-se o perfil das docentes e as trajetórias que as levaram a se aproximarem da profissão docente na educação infantil. Na terceira seção, trata-se do processo de trabalho das profissionais, tendo como referência os dados coletados na pesquisa de campo. Por fim, apresenta informações sobre a carreira e a remuneração da educadora infantil, além da política de formação continuada proposta pela PBH.

²⁰ O roteiro para a entrevista com gestores está no apêndice D.

²¹ O roteiro para a entrevista com o sindicato está no apêndice E.

No quinto capítulo – O trabalho docente na educação infantil, na Rede Municipal de Belo Horizonte –, de caráter mais conclusivo, discute-se as decorrências da criação do cargo de educador infantil sobre o trabalho docente, especialmente no que tange às relações de trabalho dessas profissionais. Por meio dos dados obtidos nos instrumentos utilizados nesta pesquisa, procura-se demonstrar as formas de precarização e intensificação²² do trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte, bem como os modos de resistência das professoras e educadoras para responder às exigências derivadas de novas atribuições e à desvalorização profissional. Apresenta, ainda, as perspectivas no trabalho das profissionais pesquisadas.

²² O conceito de intensificação do trabalho docente será trabalhado no Capítulo 3.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta o cenário brasileiro e internacional da educação infantil na perspectiva do reconhecimento do direito da criança a essa etapa da educação básica e do dever do Estado em assegurá-lo. Realiza uma reflexão sobre a trajetória da educação infantil, ressaltando elementos históricos e legais da construção dessa política pública no Brasil. Por fim, analisa a construção da política de educação infantil no município de Belo Horizonte até a promulgação da Lei nº. 8.679/2003, com a implantação do Programa Primeira Escola.

2.1 Panorama nacional e internacional do direito à educação infantil

A atual configuração da educação infantil como direito da criança e a sua inserção no campo das políticas educacionais é recente nas políticas sociais do Brasil. Somente na década de 1980, a criança de zero a seis anos surgiu como um novo sujeito de direitos à educação, e esses direitos devendo ser garantidos pelas instituições educacionais dos sistemas escolares e no âmbito das esferas de governo (Vieira, 2007b).

Os marcos importantes na trajetória de construção da política de educação das crianças de zero a seis anos, no país, referem-se à pressão advinda dos movimentos sociais, principalmente feministas, em defesa da expansão do atendimento; às mudanças no perfil sociodemográfico da sociedade brasileira (diminuição no tamanho das famílias, participação crescente das mulheres no mercado de trabalho e urbanização da população); e aos estudos científicos sobre o desenvolvimento infantil²³. Todos esses aspectos trouxeram avanços legais e a necessidade de políticas públicas que reconhecessem as crianças como cidadãs, instaurando também novas

²³ Em artigo sobre a relação entre as políticas de regulação, a pesquisa e a pedagogia na educação infantil, Faria (2005) assinala que a reformulação das políticas públicas que contemplam a infância e a criança na área da educação é produto da grande mudança nesses conceitos. Ela aponta que as crianças começaram a estar no centro das preocupações da pedagogia, no Brasil, desde a Escola Nova que deu voz aos novos atores, entre eles, as crianças. Esses estudos, segundo a autora, são acrescentados às pesquisas inovadoras que começaram a ser realizadas na década de 1970 sobre a produção das culturas infantis entre as crianças pequenas nos espaços públicos coletivos de educação institucionalizada. Destacam-se, nos anos 1970, de acordo com Faria (2005), os trabalhos da professora Maria Clotilde Rosseti-Ferreira e também as pesquisas da Fundação Carlos Chagas realizadas por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos sobre a educação das crianças de zero a seis anos no contexto das políticas públicas. A partir desses estudos, como observa Faria (2005), têm-se as bases teóricas e científicas que orientam atualmente a compreensão das necessidades e dos desejos das crianças, bem como o reconhecimento destas como sujeitos de direitos.

exigências de qualificação para as profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

A educação infantil está inserida, portanto, num campo de afirmação de direitos, direito da criança pequena à educação, direito da mulher ter acesso ao mercado de trabalho, direito da família à guarda e cuidados dos filhos (Veiga, 2005). Nesse sentido, cabe ainda ressaltar que o reconhecimento da educação infantil, tanto como direito das crianças de zero a seis anos quanto das mulheres trabalhadoras, constitui instrumento de fomento à busca de igualdade de gênero, na medida em que contribui para o trabalho materno extradoméstico (Ferreira, 2002; Rosemberg, 2002).

No Brasil, observa-se a evolução das matrículas na educação infantil, sobretudo em creches. Em consonância com a legislação²⁴, as matrículas concentram-se na rede municipal, cabendo ainda expressiva parcela à rede privada:

TABELA 1
Comparação de Matrículas da Educação Básica por Etapa - Brasil - 2007 e 2008

Etapa da Educação Básica	Matrículas / Ano			
	2007	2008	Diferença 2007-2008	Variação 2007-2008
Educação Básica	53.028.928	53.232.868	203.940	0,4
Educação Infantil	6.509.868	6.719.261	209.393	3,2
Creche	1.579.581	1.751.736	172.155	10,9
Pré-escola	4.930.287	4.967.525	37.238	0,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.

TABELA 2
Número de Matrículas na Educação Básica, por Dependência Administrativa, segundo a Etapa - Brasil - 2008

Etapa	Total	Matrículas na Educação Básica							
		Dependência Administrativa							
		Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	
Educação Básica	53.232.868	197.532	0,4	21.433.441	40,3	24.500.852	46,0	7.101.043	13,3
Educação Infantil	6.719.261	2.238	0,0	112.546	1,7	4.878.475	72,6	1.726.002	25,7
Creche	1.751.736	1.121	0,1	7.365	0,4	1.134.944	64,8	608.306	34,7
Pré-escola	4.967.525	1.117	0,0	105.181	2,1	3.743.531	75,4	1.117.696	22,5

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Registram-se, no Brasil, 6.719.261 de matrículas na educação infantil, sendo 1.751.736 em creche e 4.967.525 na pré-escola, segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica MEC/INEP, 2008. As redes municipais respondem por 72,6% do total de

²⁴ Os municípios são responsáveis pela oferta da educação infantil, em regime de colaboração, do ponto de vista financeiro e técnico, com a União e os Estados (Inc. VI, Art. 30, e Art. 211, CF, 1988; Art. 8º LDB - Lei nº. 9.394/96 e Lei nº.11.494/07).

matrículas e as escolas privadas por 25,7%. A participação das escolas estaduais é irrisória nessa etapa da educação básica. A creche registrou aumento de matrículas em 2008, quando comparada com 2007, na ordem de 11%, passando de 1,5 milhões para mais de 1,7 milhões de matrículas. Esse crescimento pode estar associado à implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁵ que, a partir de 2007, ampliou a abrangência do financiamento para essa etapa da educação básica. As redes municipais ofereceram 64,8% das matrículas em creches e a rede privada 34,7%, mantendo as mesmas proporções observadas em 2007 (MEC/INEP, 2008).

No que se refere à pré-escola, verifica-se a permanência no número de matrículas, na comparação com os resultados de 2007 (crescimento de menos de 1%, que corresponde a 37.238 crianças), conforme mostram os dados do Censo Escolar de 2008. É provável que essa estabilidade esteja relacionada com a reorganização do sistema de ensino brasileiro, que amplia o ensino fundamental para nove anos, com a transferência dos alunos de seis anos de idade da pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental²⁶. A oferta da pré-escola é também municipalizada, já que a rede municipal responde por 75,4% do atendimento. Esse índice se manteve nos últimos dois anos (2007 e 2008), enquanto a rede privada respondeu por 22,5% em 2008 (MEC/INEP, 2008).

Essa cobertura tardia da educação infantil tanto no aparato legal como no reconhecimento do direito não é uma situação específica da realidade brasileira. Em vários países da América Latina, como Argentina, Colômbia, El Salvador, Panamá, Paraguai, Peru e Uruguai, somente na década de 1990, foram promulgadas leis que preveem a oferta de educação pré-escolar pública e obrigatória. Por exemplo, a legislação mexicana, que garante a educação pré-escolar obrigatória e com três anos de duração, somente previu sua implantação para o ano de 2008 (Castro, 2008).

²⁵Em 2007, foi instituído o FUNDEB – Lei 11.494/07, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A implantação do FUNDEB está sendo feita de maneira gradativa até 2009. A Lei 11.494/07, no artigo 10, prevê a distribuição de recursos dos fundos levando em conta diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica. Ressalta-se que a ampliação do financiamento para toda a educação básica só foi possível graças à mobilização de diferentes setores da sociedade que pressionaram o poder legislativo a ampliar o financiamento também para a educação infantil, sobretudo para o segmento de zero a três anos. É importante mencionar que o processo de aprovação do FUNDEB foi pautado por conflitos e discordâncias, revelando, como afirmam Wiggers e Füllgraf (2008), “de um lado a “força” e, de outro, a “fragilidade” histórica da educação infantil no Brasil” (Wiggers e Füllgraf, 2008, p.3). Esse fundo gerou a implantação de planos de carreira e a fixação do piso salarial nacional para os professores da educação básica.

²⁶ Lei Federal nº. 11.274/2006.

Na América Latina, segundo Castro (2008), cresceu significativamente o acesso à escolarização básica e, com isso, aumentou também a pressão social para que a obrigatoriedade do ensino fundamental fosse estendida à educação infantil. O número de crianças escolarizadas na educação pré-primária aumentou de forma substancial nos últimos 30 anos na região, passando de 1.800.000 crianças em meados da década de 70 para 16 milhões em 1999 e 19 milhões em 2004. A taxa bruta de escolarização para crianças maiores de três anos aumentou também de forma significativa, passando de 13% em 1970 para 56% em 1999, e 62% em 2004 (UNESCO, 2007b).

Na maioria dos países da América Latina, a responsabilidade pela primeira infância está dividida pela faixa etária, ou seja, a oferta de um ou dois anos da pré-escola no sistema educacional e as demais modalidades de atendimento, especialmente para as crianças menores de três anos no âmbito dos ministérios da Saúde, do Bem-Estar Social, dos Assuntos de Crianças e Mulheres, etc. Entretanto, desde o final dos anos 1980, países como o Brasil e o Chile designaram o Ministério da Educação como o órgão responsável pela educação infantil. Nessa região, a maioria das matrículas da educação infantil provém do setor público (UNESCO, 2007b).

O aumento na oferta de educação, para crianças de zero a seis anos, criou tanto uma pressão para a ampliação de vagas públicas de forma a atender a demanda da população nessa faixa etária, assim como para a formação de docentes para trabalhar na educação infantil (Castro, 2008).

Em relação às professoras da educação infantil, Castro (2008) traz elementos que são comuns entre os países da América Latina, como o fato de receberem pouca formação antes de exercer as atividades docentes e sempre estarem menos preparadas que as professoras da educação primária. Dados da UNESCO de 2004 indicam que para 70% dos países, para os quais havia registros disponíveis, mais de 20% das docentes não tinham formação alguma e nem sempre os requisitos oficiais obrigatórios são implementados em diferentes países (UNESCO, 2007b).

Em relação aos dados sobre os salários dos docentes da educação básica na América Latina, Castro (2008) assinala, com base em estudo da Organização dos Estados Americanos (OEA) de 1998, que, em função da baixa remuneração e das condições de trabalho, muitos profissionais qualificados deixaram a educação. Além disso, constatou que os candidatos à área educacional eram pessoas sem condições de ter acesso a outras áreas mais lucrativas. Para a autora, há evidências de que os salários continuam baixos e existem poucas expectativas de mudança em curto prazo (Castro, 2008).

Não é somente nos países latino-americanos que a questão do direito à educação infantil pública se apresenta problemática. Em 2002, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO lançaram os resultados da pesquisa “Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios”. Trata-se do estudo mais abrangente já realizado pela OCDE no campo das políticas de educação e cuidado para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Consiste em um estudo comparativo que estabelece relações entre as atuais políticas desenvolvidas em 12 países membros: Austrália, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Itália, Noruega, Portugal, Reino Unido, República Tcheca e Suécia.

Os resultados desse estudo²⁷ mostram que em quase todos os países analisados, como Austrália, Bélgica, Estados Unidos, Holanda, Itália, Portugal e República Tcheca, permanece a divisão entre os serviços de educação e cuidado. Isso significa que, na faixa etária de zero a três anos, o atendimento continua a ser organizado fora do setor educacional, nos órgãos da assistência social e/ou saúde, respondendo à função de cuidado. A divisão entre essas duas dimensões do atendimento influencia de maneira acentuada a organização das instituições em cada setor, no que se refere aos objetivos, público-alvo, regulamentação, financiamento, oferta, pessoal, tipo de funcionamento, etc. Os serviços vinculados à assistência são mais limitados em termos de oferta e a razão adulto-criança é geralmente maior. Já as condições de trabalho e o nível de formação são melhores no setor educacional (Haddad, 2006). Para grande parte desses países, ainda, há necessidade de definição de uma política que garanta a indissociabilidade das funções que compreendem o atendimento à educação infantil. Os países nórdicos, como Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia apresentam um sistema mais unificado e coerente de cuidado e educação na primeira infância (UNESCO/OCDE, 2002).

De maneira geral, em todos os países, o estudo constata o reconhecimento e a participação efetiva do poder público na oferta dos serviços de educação e cuidado de qualidade. Na maior parte dos países, o poder público investe significativamente em favor da primeira infância, por meio de vários mecanismos de financiamento, entre eles as isenções fiscais e a contribuição dos empregadores. A diferença consiste no fato de que mesmo as instituições públicas não constituem em oferta totalmente gratuita de atendimento e os pais contribuem com certa proporção do custo desse serviço (UNESCO/OCDE, 2002).

Dessa forma, a contribuição dos pais incide, principalmente, nos serviços destinados às crianças com idade inferior aos três anos e representa entre 25 e 30% dos custos. Na

²⁷ O quadro comparativo entre os países encontra-se no Anexo B.

maioria das vezes, os serviços são gratuitos nos dois ou três anos que antecedem a escolaridade obrigatória, que se inicia na maioria dos casos aos seis anos de idade. Na Austrália, Estados Unidos e Reino Unido, a contribuição financeira dos pais cobre quase todos os custos. Nesses países, existe a modalidade mista de atendimento, isto é, público e privado, com predomínio da oferta de educação infantil com fins lucrativos (UNESCO/OCDE, 2002).

A pesquisa da UNESCO/OCDE (2002) verificou que o direito e a universalização da oferta pública, na maioria dos países, referem-se à faixa etária de três a seis anos. Geralmente, os serviços destinados aos bebês e às crianças mais novas, de até três anos, são essencialmente domiciliares, com a participação financeira dos pais. Nos países onde a política consiste em apoiar a família, como a Dinamarca, Finlândia, Noruega, República Tcheca e Suécia, são maiores as ofertas de atendimento com subsídios públicos para as crianças menores de três anos.

No que se refere às profissionais que atuam na educação infantil, a pesquisa da UNESCO/OCDE (2002) indica que na Bélgica (Comunidade Flamenga e Francesa), Itália, Holanda, Portugal e República Tcheca são professoras licenciadas que trabalham com as crianças acima de três anos e outras profissionais, com formação inferior, atuam nos serviços destinados às crianças mais novas. Isso ocorre porque nesses países há uma divisão administrativa entre os serviços de cuidado e educação (UNESCO/OCDE, 2002).

Em todos esses países, o quadro de pessoal é composto maciçamente por mulheres. Destacam-se ainda, no relatório citado, as referências aos baixos salários, *status* desfavorável, más condições de trabalho, acesso limitado à formação em serviço e reduzidas perspectivas de carreira, sobretudo daquelas que trabalham com bebês e crianças mais novas. Esses aspectos fortalecem a crença de que este, por ser um trabalho de mulheres, não exige maior competência profissional.

Na Austrália, Estados Unidos e Reino Unido, países onde são piores as condições de trabalho e as remunerações do pessoal que atua com as crianças mais novas nos serviços extraescolares equivalem ao salário mínimo, a taxa de rotatividade das profissionais atinge mais de 30%. Essas taxas elevadas prejudicam o acompanhamento e a continuidade das relações que são tão importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. Os salários constituem a razão determinante da rotatividade e o principal obstáculo para a qualidade dos programas, conforme consta no estudo realizado pela UNESCO/OCDE (2002).

De um modo geral, os dados da UNESCO/OCDE (2002) mostram que, na maioria dos países, como Austrália, Bélgica (Comunidade Flamenga e Francesa), Estados Unidos,

Holanda, Itália, Noruega, Portugal, Reino Unido e República Tcheca, o pessoal que trabalha na educação infantil recebe salários mais baixos em relação a trabalhadores que exercem ofícios semelhantes e que trabalham em outros níveis do sistema educacional.

Esse panorama geral da educação infantil, na América Latina e nos países da OCDE, mostra que a conformação do direito à educação infantil faz parte de uma construção histórica, incluindo, entre outros aspectos, a valorização profissional e a importância da criança na sociedade.

A compreensão da educação como direito social constitui objeto de estudo no campo dos direitos de cidadania²⁸. Em sua discussão sobre a teoria do direito, Bobbio (1992) afirma que os direitos do homem são históricos, conquistados gradualmente por meio das lutas por melhores condições de vida, e se alteram com as mudanças nas condições históricas. Ainda que permeadas de contradições, refutações e limitações foram percorridas inúmeras etapas na evolução dos direitos dos homens, das quais não se pode voltar atrás facilmente.

Para esse autor, há um processo na evolução dos direitos até que esses se convertam em direitos positivos, ou seja, inscritos no âmbito das leis ou das constituições. Nesse processo, ocorrem pressões segmentadas que resultam na generalização e, posteriormente, na internacionalização daquelas pressões. O passo seguinte é a especificação do direito, que significa a determinação de direitos que se sucederam para as diferenças étnicas, etárias, de gênero, etc. A especificação acontece quando novos direitos são reconhecidos, como, por exemplo, o das crianças menores de seis anos terem acesso à escolarização.

A infância atualmente, segundo Arroyo (1994), deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e passou a ser sujeito de direitos, criando obrigações públicas para o Estado e para a sociedade. Para o autor, é fundamental que o educador tenha consciência de seu papel, levando em conta “uma infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos” (Arroyo, 1994, p. 13).

²⁸ Destacam-se os estudos de Cury (1998, 2000, 2002b).

2.2 A trajetória histórica do direito à educação infantil no Brasil

No Brasil, a educação infantil se constituiu em um campo de interseção das políticas sociais, refletindo a interação de concepções ambíguas sobre infância, direito, assistência²⁹ e educação. Somente a partir dos anos 1940, o Estado brasileiro criou instituições específicas de proteção à maternidade e à infância, como o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942. O DNCr, em trinta anos de existência, atuou como órgão normativo junto às creches, por meio de uma multiplicidade de atividades de caráter educativo e moralizador. O objetivo desse órgão, como destaca Vieira (1988), era o combate à mortalidade infantil sob os preceitos médicos e higienistas. A creche, nessa época, era vista como um mal necessário no combate ao comércio das criadeiras (mulheres do povo que tomavam a seu cuidado crianças para criar). No final da década de 1960, esse conceito negativo passa a ceder lugar a um conceito mais positivo de atendimento, onde se busca, junto às crianças, compensar carências de todos os matizes e oportunizar o trabalho de mulheres, cuja participação na população economicamente ativa começa a aumentar (Vieira, 1988).

Historicamente, as ações de educação e cuidado das crianças de zero a seis anos aconteceram em instituições variadas: creches, escolas maternais, jardins de infância, escolas infantis ou pré-escolas; cada uma dessas instituições com trajetórias específicas na área da assistência e da educação, em geral voltadas para crianças de origem social diferentes. Nesse sentido, as creches e escolas maternais vinculadas à assistência, com ênfase nas necessidades de cuidado, proteção e alimentação das crianças, estruturaram-se à margem do sistema educacional, por meio de programas governamentais ligados à proteção social, destinadas aos filhos de trabalhadores. Já os jardins de infância e escolas infantis ou pré-escolas, ligados à educação, estavam voltados para a escolarização das crianças dos setores da população mais favorecidos economicamente.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei

²⁹ No dicionário da educação profissional (2000), constam significados diferentes para os verbetes assistência e assistencialismo. O termo assistência social refere-se à política pública de assistência social, definida a partir da Constituição Federal de 1988, que, juntamente com a saúde e a previdência social, integra a Rede de Proteção Social Brasileira. A Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei nº. 8.742/93) define a assistência social como um direito do cidadão e dever do Estado. Já o termo assistencialismo diz respeito às ações pontuais, descontínuas e desarticuladas de outras práticas sociais. Consiste na prestação de favor e ao exercício da caridade, assumindo características paternalistas, clientelísticas e autoritárias, em substituição a critérios de universalidade e de reconhecimento dos direitos de cidadania. Entende-se que o atendimento prestado às crianças pelas creches constituiu-se entre os dois campos, por apresentar características de ambos.

nº. 9.394/96, as instituições passaram a ser denominadas como estabelecimentos de ensino de acordo com a faixa etária das crianças. Ou seja, creches para as crianças de zero a três anos e pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos, ambas as instituições integradas aos sistemas de ensino. Com isso, a lei buscou superar a separação entre assistência e educação.

Alguns estudos, como os de Silva e Rosseti-Ferreira (2000); Faria (2005) e Campos, R. (2008), mostram que, apesar das pesquisas na área e dos avanços legais, verifica-se na realidade brasileira, uma enorme distância entre essas conquistas e as práticas efetivadas no cotidiano das instituições, no qual ainda se observam embates entre assistência e educação. Segundo Campos, R. (2008), a possibilidade inscrita na Lei de superação entre as áreas da assistência e da educação não se confirmou. Para ela, a divisão entre creches e pré-escolas de acordo com a faixa etária das crianças “firmou-se apenas como dimensão conceitual, pois na prática, mesmo nas redes públicas municipais, creche ainda é sinônimo de atendimento em tempo integral para crianças de zero a seis anos, oriundas dos segmentos mais pobres da população” (Campos, R., 2008, p. 4).

Ao descrever sobre o panorama da educação infantil brasileira contemporânea, Rosemberg (2003) destaca três períodos na história recente dessa etapa da educação. O primeiro, entre o final de 1970 e final de 1980, refere-se à implantação de um modelo de educação infantil, denominado pela autora de modelo de massa, pois se pautava pela quantidade de crianças atendidas, baseado nas diretrizes do UNICEF e da UNESCO, voltado para compensar carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares.

Esse período, segundo ela, é caracterizado pela sobreposição de ações dos setores da assistência, saúde, educação e trabalho. Destaca-se também o investimento financeiro precário do Estado para a sua expansão e a sustentação com recursos da comunidade. A educação infantil difundiu-se por meio de processos discriminatórios, como a criação de creches comunitárias e classes pré-escolares destinadas às crianças que habitavam em periferias e favelas urbanas, operando com professoras leigas, cuja formação era inferior ao curso normal ou médio. Esse modelo de educação infantil a baixo custo foi propagado em diversos países em desenvolvimento.

O segundo período apontado por Rosemberg (2003) iniciou-se com a abertura política após a ditadura militar. Por ação dos movimentos sociais, ocorreu o reconhecimento legal, na Constituição de 1988, do direito da criança pequena à educação e do direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos cuidados e educados em creches e pré-escolas. Nessa época, o MEC instituiu a Política Nacional de Educação Infantil, com a produção de

uma série de documentos³⁰, segundo a concepção que equipara o cuidar e o educar de crianças nessa fase da vida e estabelece a necessidade de formação das profissionais para atuarem como professoras/educadoras. Entre esses documentos, destaca-se “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (MEC, 1994) composto de uma série de artigos de especialistas da área, que apresentou os princípios que deveriam nortear questões como a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas, o currículo da educação infantil, os cursos e as possibilidades de formação profissional (Silva, 2002). Nessa ocasião, a orientação do MEC para a política de recursos humanos assinalava a importância das trabalhadoras da educação infantil, ressaltando as condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação condizentes com o seu papel profissional.

O terceiro período, segundo afirma a mesma autora (2003), deu-se a partir da aprovação da LDB (Lei nº. 9.394/96) e caracterizou-se pela entrada, no Brasil, de recursos do Banco Mundial no financiamento da educação infantil:

No campo específico da política de educação infantil, a década de 1990 assiste a outra mudança: a entrada importante do Banco Mundial entre as organizações multilaterais que elaboram e divulgam modelos de política educacional, redefinindo prioridades e estratégias à luz dos conceitos de rede de proteção social e de focalização de políticas sociais para populações pobres (Rosemberg, 2003, p. 36).

Para ela, o Banco Mundial entrou no Brasil, no campo da educação infantil, recuperando o antigo modelo de massa, não formal, e utilizando o discurso de desenvolvimento infantil. A educação infantil brasileira passou, então, a viver sob a ameaça da retomada da concepção que vincula o atendimento à criança pequena aos modelos assistencialistas, como as creches domiciliares, brinquedotecas, instituições filantrópicas, etc.

As propostas de ampliação da educação infantil com baixo investimento público e baixa qualidade, privilegiadas pelos organismos internacionais que atuam nos países em desenvolvimento, tornaram-se preocupações das universidades, centros de pesquisa, sistemas de ensino e movimentos sociais. Essas preocupações fizeram-se mais evidentes à medida que surgiram os primeiros estudos que mostram, entre outros, os seguintes aspectos: precárias condições dos prédios e equipamentos, insuficiência de materiais pedagógicos, falta de formação e baixa escolaridade dos educadores, ausência de projetos pedagógicos e dificuldades de comunicação com as famílias (Campos *et al.*, 2006).

³⁰ Esses documentos referem-se aos cadernos elaborados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, publicados entre 1994 e 1998.

Com efeito, em estudo realizado recentemente sobre a qualidade da educação infantil brasileira, Campos e outros (2006) revelaram informações importantes sobre a realidade vivida por crianças e adultos nas creches e pré-escolas brasileiras, nessa etapa de transição estimulada pelas reformas legais e institucionais. O estudo constata, por meio da revisão das pesquisas publicadas nas principais revistas brasileiras de educação entre 1996 e 2003 e apresentadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que é grande a distância entre as metas legais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de educação infantil. A pesquisa aponta, ainda, que:

[...] persistem as concepções mais restritivas quanto à melhoria da qualidade do atendimento, reforçadas muitas vezes por agências internacionais que procuram incentivar serviços de baixo custo, desconsiderando a história vivida no país, os conhecimentos já acumulados sobre as consequências dessas experiências e os esforços desenvolvidos por muitos grupos e movimentos na busca de melhorias para a educação da criança pequena (Campos *et al* 2006, p. 99).

Como assinalam Campos e outros (2006), as novas diretrizes legais que apontaram para melhorias na qualidade e para a expansão do atendimento não puderam ser efetivadas em medidas práticas na escala necessária. Segundo as autoras, grande parte da educação infantil, no Brasil, continua, infelizmente, a ser caracterizada pela distância entre a legislação e a realidade.

A educação das crianças de zero a seis anos no Brasil em relação à desigualdade social e econômica e as políticas sociais que vêm sendo definidas para esse segmento da população são analisadas por Rosemberg (2006). Para ela, apesar do crescimento amplo no período entre 1970 e 1990, a educação infantil foi a etapa educacional que menos cresceu na década de 1990. Constata, ainda, que as crianças brancas e que fazem parte dos melhores estratos de renda têm maior acesso à educação infantil. Por outro lado, as crianças de zero a três anos são as que menos têm acesso à creche, sendo que os maiores índices de desnutrição estão presentes nas crianças na faixa de idade entre dois e quatro anos.

Outro ponto interessante assinalado por Rosemberg (2006) refere-se ao modelo de expansão da educação infantil pública adotado em certas regiões brasileiras que acarreta, entre todas as etapas da educação, maior focalização da pobreza. Assim, com base nos dados oficiais do IBGE (PNAD/1999), a autora aponta que a região Nordeste possui as melhores taxas de frequência nessa etapa da educação. Entretanto, destaca-se o fato dessa região oferecer, ao mesmo tempo, alta cobertura e piores indicadores de qualidade, ou seja, apresenta

maior número de professoras leigas, que recebem piores salários e que trabalham em instituições com piores condições materiais, inclusive saneamento básico.

Rosemberg (2006) faz uma crítica às respostas de superação da desigualdade na distribuição de renda e nos benefícios das políticas públicas para as crianças propostas pelas organizações internacionais (das Nações Unidas e Organizações Não Governamentais – ONGs) e pelos economistas e administradores brasileiros. Essas respostas, conforme observa, dizem respeito a três ordens de fatores: ao crescimento econômico, ao controle de natalidade e à distribuição de recursos para programas específicos que, para ela, dão visibilidade na mídia e estão desconectados de uma política geral para a infância no Brasil, como os programas de “erradicação do trabalho infantil”, para “meninos de rua” e “combate à prostituição infantil”. Ressalta-se, ainda, como afirma a mesma, que a educação infantil atende a necessidades de mulheres e crianças, que são os segmentos sociais que tendem a ocupar uma posição mais aproximada do pólo da subordinação no eixo da distribuição do poder. As políticas, programas e projetos governamentais, implantados nos países em desenvolvimento, visam à educação infantil dos pobres, que são segmentos sociais que também ocupam a posição mais próxima do pólo da subordinação no eixo do acesso ao poder (Rosemberg, 2001, p. 22-23).

Apesar de ser o segmento populacional mais afetado pela pobreza e desigualdade, Barreto (2003) observa que a criança com menos de sete anos ainda ocupa um lugar tímido nas políticas públicas. A autora lembra que, embora venham se verificando avanços nas condições de vida das crianças, ainda é necessário fazer muito para garantir à criança pequena um desenvolvimento integral apropriado.

A situação atual da infância é igualmente analisada por Sarmiento (2002), que argumenta como a exclusão social³¹ também é verificada quando se leva em conta as variáveis geracionais, além das variáveis de classe, de etnia e de gênero (Sarmiento 2002). Desse modo, a pobreza é mais acentuada nos dois pólos geracionais (infância/juventude e terceira idade). Para ele, as questões como a violência, o abandono, os maus tratos infantis, entre outras são predominantes nas imagens veiculadas pelos meios de comunicação sobre o cotidiano das crianças. Afirma que há uma **crise social da infância**³² provocada pela profunda desigualdade da sociedade contemporânea. A má

³¹ O termo “exclusão social” é utilizado pelo autor citado, ver Sarmiento (2002). Observa-se, entretanto, segundo Castel (1997), que focalizar a atenção sobre a exclusão pode funcionar como uma armadilha, tanto para a reflexão, quanto para a ação. Para a reflexão, falar da exclusão como um problema social significa autonomizar situações limites que só têm sentido quando colocadas num processo. Para a ação, o uso do discurso da exclusão no campo das políticas públicas representa um adendo associado a uma política que aceita a hegemonia de leis econômicas e os ditames do capital financeiro. O autor chama a atenção ainda para a exigência de tentar controlar a relação entre a lógica econômica e a coesão social, antes que ocorram situações de ruptura que representem a exclusão (Castel, 1997).

³² Grifos do autor.

distribuição de renda afeta, sobretudo, as camadas populacionais menos protegidas pelas políticas sociais, entre estas, especialmente as crianças.

De acordo com o mesmo autor, a situação atual é paradoxal, pois, posteriormente à proclamação da Convenção Mundial dos Direitos da Criança em 1989, nunca como agora foram tão extensas as políticas de proteção às crianças. Considera que o sofrimento de milhões de crianças deve-se mais a fatores estruturais e não à insuficiência de declarações protecionistas ou da adoção de políticas específicas para a infância.

É, portanto, a condição estrutural da infância, no quadro do sistema social, o que importa analisar e mudar, considerando a reformulação das identidades na modernidade tardia, e a adoção de políticas sociais de efetiva transformação e mudança das realidades sociais que promovem a exclusão (Sarmiento, 2002, p.14).

Não obstante a desigualdade social e econômica que ainda atinge as crianças de zero a seis anos no Brasil, a educação destinada a essa faixa etária tem adquirido maior destaque nas duas últimas décadas, acompanhando as mudanças políticas e legais ocasionadas pela redemocratização do país (Campos *et al.*, 2006).

2.3 Os marcos legais da educação infantil no Brasil

No campo da legislação brasileira, Cury (1998) analisa o desenvolvimento do direito à educação infantil nas constituições federais. De acordo com ele, antes da Constituição de 1988 “[...] não é sob a figura do Direito, mas sob a figura do Amparo e da Assistência que o infante entra em cena” (Cury, 1998, p. 10). Desse modo, aponta o “silêncio” em relação à criança pequena na Constituição de 1891 e as expressões “amparo à infância” e “assistência” presentes nas Constituições de 1937 e de 1946, respectivamente. E que, na Constituição Federal de 1967 e na Junta Militar de 1969, continuou existindo a figura da assistência e do amparo, mas foi introduzida pela primeira vez a noção de uma lei própria para a assistência à infância.

Na LDB de 1961 – Lei nº. 4.024/61 e na Lei nº. 5.692/71, que reformulou a LDB nos capítulos referentes ao 1º e 2º graus, os textos que tratam do atendimento à criança com menos de sete anos compõem-se de palavras que expressam “estímulo”, “cooperação”, e “zelo”, diferentes de outras como “direito” e “responsabilidade” (Silva, 2002, p 33).

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei

nº8.069/90 e a LDB – Lei nº. 9.394/96 constituem as bases da conformação do direito da criança à educação infantil e direcionam as políticas de atendimento nessa área³³.

Com efeito, a Constituição Federal de 1988 foi um marco histórico na definição de novas políticas em um contexto de redemocratização da sociedade brasileira. O direito da criança pequena à educação foi incorporado pela primeira vez nessa Carta Magna e no ordenamento legal dela decorrente (Art. 208, CF).

Pode-se constatar, na Constituição Federal de 1988, a concepção de infância que já estava presente na sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à educação infantil (Cury, 1998). Essa Carta reconheceu a criança como titular de direitos, diferentemente das leis anteriores que a tratavam em uma concepção assistencialista. No que se refere aos direitos mais abrangentes da infância brasileira, ela assegura à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, os direitos civis e sociais (Art. 227, CF).

A regulamentação do artigo 227 da Constituição Federal pelo ECA legitima a cidadania como direito da criança. A partir desse Estatuto, são criados os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nos âmbitos municipais, estaduais e nacional e, também, os Conselhos Tutelares que garantem a proteção à infância e o direito à educação (Vasconcellos, Aquino e Lobo, 2003).

Na LDB – Lei nº. 9.394/96 destaca-se o fato de a educação infantil ser incluída na

³³ Além da Constituição Federal de 1988, do ECA/1990 e da LDB/96, foram criados vários outros instrumentos legais visando à garantia dos direitos das crianças: Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – Lei nº. 8.742/1993, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1999), Diretrizes Operacionais da Educação Infantil (DOEI/2000), Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº. 10.172/2000. As DCNEI seguidas pelas DOEI estabelecem que as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas sejam orientadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos, construídas com a participação dos professores e da comunidade. O Plano Nacional de Educação estabeleceu, entre outras, as seguintes diretrizes para a educação infantil: (a) ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, até 2006, 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 5 anos e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de até 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos; (b) elaborar padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas e (c) criar um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, inclusive das universidades, dos institutos superiores de educação e das organizações não-governamentais. Esse Programa Nacional de Formação aponta para as seguintes metas: (a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil tenham formação em nível médio, na modalidade Normal, e, em dez anos, formação de nível superior; (b) que, em cinco anos, todos os professores tenham a formação de nível médio na modalidade Normal, e, em dez anos, 70% tenham formação específica em nível superior e (c) a partir da vigência do Plano Nacional de Educação, somente admitir profissionais com habilitação mínima de nível médio na modalidade Normal. Além dos instrumentos legais, foram criados também orientadores para o atendimento à infância como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998). De acordo com Campos e outros (2006), o RCNEI monopolizou o debate e suscitou diversas críticas na área acadêmica. Alguns autores como Cerisara (2002b) e Kramer (2005) apontam a falta de articulação e de continuidade entre o RCNEI, que tem uma ênfase exagerada no modelo escolar de currículo, e os documentos elaborados sob a coordenação da COEDI/MEC.

educação básica³⁴ (art. 29). Dele, decorrem duas consequências imediatas: a primeira é que não será mais possível descuidar das questões relacionadas à educação infantil. A segunda refere-se à necessidade de a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, estar articulada à etapa seguinte, o ensino fundamental (Dalben *et al.*, 2002).

Verifica-se, contudo, que se há, por um lado, avanços na concepção e no reconhecimento dos direitos da criança presentes na legislação. Por outro lado, a escassez de recursos públicos para o financiamento das políticas de educação infantil dificulta, na maioria das vezes, que os avanços legais se traduzam em uma educação infantil de qualidade, possibilitando a construção de políticas focalizadas nessa área. Isso significa que há uma distância entre o que está definido na legislação e o que se executa (Oliveira, 2000). Ou seja, entre o direito proclamado em lei e aquele protegido e efetivado (Bobbio, 1992).

As políticas econômicas de ajuste implantadas no Brasil nos anos de 1990, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, acarretaram cortes nas áreas sociais e dificultaram a realização dos avanços legais consagrados na Constituição Federal de 1988 (Campos, 2002).

Nesse sentido, registra-se que, apesar da concepção do direito à educação infantil contida na Carta de 1988, ao ser implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – EC 14; Lei 9.424/96, excluindo a cobertura financeira para as crianças matriculadas na educação infantil, alterou-se a implementação das políticas educacionais para a etapa inicial da educação básica. A focalização da política educacional no ensino fundamental, reforçada por meio do FUNDEF, significava, de acordo com Cury (2002a), um modo de priorizar uma etapa do ensino cujo foco expressava o recuo, ou o amortecimento, ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos suficientes.

Nesse contexto, a promulgação da atual LDB representa a contradição entre as lutas pela democratização da educação e as reformas educacionais orientadas para a equidade social (Oliveira, 2008). Assim, com relação à LDB, é importante salientar que, durante sua tramitação, ocorreram embates políticos de diferentes concepções, já que essa foi promulgada em um contexto de reforma do Estado³⁵.

Além disso, a LDB, ao focalizar o ensino fundamental, secundarizou a oferta pública da educação infantil e do ensino médio. No caso da educação infantil, fomentou alternativas

³⁴ A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Inc. I, Art. 21, LDB – Lei 9.394/96).

³⁵ De acordo com Oliveira (2002), os anos 1990 são marcados pelo contexto de reforma do Estado. Os objetivos dessa reforma referem-se às exigências de modernização e adequação do Estado brasileiro à economia mundial.

menos onerosas de gestão, como, por exemplo, a expansão por meio de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos (Ferreira, 2002; Campos, R., 2008).

Na LDB, consta também a responsabilidade dos municípios pela oferta da educação infantil em regime de colaboração, do ponto de vista financeiro e técnico, com a União e os Estados (Inc. VI, Art. 30, e Art. 211, CF, 1988; Art. 8º LDB - Lei nº. 9.394/96 e Lei nº.11.494/07).

A legislação educacional contemporânea traz consequências para a ação dos poderes públicos nos seguintes aspectos: (a) define creches e pré-escolas como instituições educacionais dos sistemas de ensino; (b) estabelece o atendimento em creches e pré-escolas como um serviço público que deve ser compartilhado com a família; (c) prevê ações para responder aos direitos da criança e nomeia o Estado como o sujeito do dever, complementando a ação da família e da sociedade (Art. 227, CF, 1988). Sendo assim, a educação infantil não mais se caracteriza como um serviço prestado exclusivamente pela iniciativa privada, quando o governo atuava apenas como ator subsidiário (Vieira, 2007b).

O princípio da descentralização político-administrativa e a organização dos sistemas plurais de ensino, consagrados na Constituição de 1988, são desafios para a ação pública municipal e federal (Vieira 2007b). Para essa autora, algumas questões ficam evidentes, como o estatuto profissional da professora/educadora infantil nos aspectos concernentes à carreira, que deve ser semelhante à dos professores do ensino fundamental e médio, e à formação, que requer conhecimentos próprios. Outra questão destacada por ela diz respeito à oferta pública em creches e pré-escolas públicas no que tange aos critérios de acesso e matrícula, à inclusão dos dados dessas instituições nas estatísticas educacionais do MEC e do IBGE, à construção das propostas pedagógicas e de parâmetros para a qualidade dos estabelecimentos e para a edificação dos prédios destinados à educação infantil.

O reconhecimento do direito à educação infantil, bem como à profissional docente precisam, portanto, ser considerados na efetivação das políticas educacionais no âmbito dos municípios. A pesquisa realizada buscou delinear a construção da política de educação infantil pública no município de Belo Horizonte até a implantação do Programa Primeira Escola com a promulgação da Lei nº. 8.679/2003. O que será exposto na próxima seção.

2.4 O direito à educação infantil em Belo Horizonte

Até o final da década de 1970, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte contava com apenas duas escolas infantis. Com a ausência de uma rede pública de atendimento à criança pequena, as creches comunitárias surgiram e se proliferaram nos anos 1970, a partir de um amplo movimento social de mães trabalhadoras, mas tendo em comum o baixo padrão de qualidade³⁶. Esse quadro é característico de um contexto de precária legislação educacional concernente à criança pequena e da ausência de definição dos direitos e deveres do Estado referentes à criação e manutenção dessas instituições (Vieira, 1998).

A oferta da educação infantil pública se caracterizou pela instabilidade em função das estratégias que foram utilizadas para a sua expansão, ou seja, aproveitamento de professoras excedentes ou em regime de dobra e uso de espaços ociosos nas escolas de ensino fundamental e médio. Entre 1970 e 1990, a educação infantil, em Belo Horizonte, consistia em uma política desenvolvida no campo da assistência social, pouco inserida nas políticas educacionais do município (Vieira, 1998).

A educação infantil, em Belo Horizonte, segundo estudos de Dalben e outros (2002), acompanhava as tendências históricas de expansão dessa etapa da educação no Brasil, ou seja, a localização, a idade, a renda, a cor e a escolaridade dos pais, principalmente das mães, colaboravam para melhores ou piores condições de acesso das crianças à primeira etapa da educação básica³⁷. Os estudos apontavam que as crianças brancas e pertencentes às famílias com renda mensal acima de cinco salários mínimos tinham mais possibilidades de frequentar a educação infantil. Por outro lado, as oportunidades educacionais para as crianças negras eram aquelas de pior qualidade ofertadas pelo sistema. As autoras verificaram ainda a desigualdade na distribuição da oferta de educação infantil no município, ou seja, as regiões mais pobres e com maior concentração de crianças de zero a seis anos apresentavam menores coberturas de atendimento (Dalben *et al.*, 2002).

Esse quadro se colocava em contraposição à Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (LOBH), promulgada em 1990 (Artigos 157 e 159),³⁸ que reafirma os princípios da

³⁶ Para aprofundamento sobre a construção do atendimento à educação infantil em Belo Horizonte, ver Dalben *et al.* (2002), Ferreira (2002), Silva (2002) e Vieira (1998).

³⁷ Ver Rosemberg (1999).

³⁸ Art. 157 – Atendimento obrigatório e gratuito em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, em horário integral, bem como acesso automático ao ensino de primeiro grau (Inc. II, § 1º). O Município manterá

Constituição Federal de 1988, com a determinação de atendimento gratuito, público e de qualidade às crianças de até seis anos de idade em creches e pré-escolas e com a mesma importância que as outras etapas da educação.

A LOBH vai além da Carta de 1988, pois prevê o ensino obrigatório, como direito público subjetivo, em creches e pré-escolas (§ 2º, Art. 157). Essa Lei ainda propõe a execução da política de atendimento em creche pública como sendo de responsabilidade de organismo único da administração municipal (§ 4º, Art. 159) e todo o suporte para funcionamento das creches (Art. 159), como: criação, implantação e fiscalização de creches (Inc. 1); criação de equipes multidisciplinares para atendimento das crianças (Inc. 2); realização de programas de reciclagem, treinamento, gerenciamento administrativo e especialização para os profissionais (Inc. 3); construção e reforma de logradouros e dos edifícios para o funcionamento de creches (Inc. IV), entre outros aspectos. Para cumprimento desses requisitos, a LOBH assegura a cada unidade do sistema municipal de ensino, inclusive às creches, a destinação de recursos necessários à sua conservação, manutenção e vigilância e à aquisição de equipamentos e materiais didático-pedagógicos (Art. 161).

Apesar do que apregoava a LOBH, desde 1990, a principal estratégia adotada pela PBH para a expansão do atendimento às crianças nessa faixa etária ocorria por meio de convênio com as instituições privadas e parecia revelar a pouca sensibilidade do poder público municipal com o cuidado e a educação dos filhos das mulheres trabalhadoras (Dalben *et al.*, 2002). Verificou-se que a baixa oferta do atendimento público à criança pequena significava a opção política do município de não contribuir para assegurar os preceitos legais do direito a essa etapa da educação básica (Silva, 2002). Apenas em 2003, começa a se concretizar, no município de Belo Horizonte, o que estava previsto na LOBH.

A partir de 1993, na primeira gestão democrático-popular em Belo Horizonte³⁹, a educação infantil passou a fazer parte da agenda política do governo, que a reconheceu como política educacional do município. Observa-se, após essa ocasião, a implantação de diferentes ações e projetos visando à ampliação do atendimento e à melhoria da qualidade dos serviços prestados às crianças pequenas, conforme ressalta Rita Coelho que ocupou os cargos de chefe

os programas de educação pré-escolar e de ensino de primeiro grau com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado (§ 5º). Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte/1990.

³⁹ O chamado projeto democrático-popular surgiu, segundo Dulci (1997), a partir da necessidade das esquerdas estabelecerem uma aliança social para disputar o poder político no Brasil. Segundo esse autor, seria impossível promover as reformas estruturais que o país tanto necessita sem constituir um bloco social mais amplo que a classe operária fabril e trabalhadores rurais. Seria preciso integrar também as classes médias assalariadas, os pequenos e médios proprietários da cidade e do campo e os setores empresariais que tinham e têm contradições mais que episódicas com o modelo econômico excludente.

de gabinete da SMED no período de janeiro de 2001 a agosto de 2002 e também de assessora da mesma secretaria no período de 1997 a 2000 e de 2002 a 2007:

[...] desde a administração do Patrus, que houve um investimento grande na questão de um diagnóstico da educação infantil, e, além do diagnóstico, tentar entender quais eram os empecilhos para a expansão da educação infantil na Rede Municipal. Então, mais ou menos em 95, 96, a Glaura Vasques de Miranda, Secretária de Educação na gestão do prefeito Patrus Ananias, já falava com muita clareza que Belo Horizonte atendia muito pouco na educação infantil e isso estava discrepante do padrão da educação, das políticas para a educação que o município fazia. (COELHO, Rita de Cássia Freitas. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 21 ago. 2008).

No governo Patrus Ananias – Frente BH Popular (1993-1996), houve o investimento nas creches conveniadas com a PBH, mas não se avançou na ampliação da oferta pública de educação infantil. Destacaram-se ações⁴⁰ relativas à formação das educadoras de creches (curso supletivo e magistério), de supervisão das instituições conveniadas e elaboração de materiais pedagógicos.

Na gestão Célio de Castro (1997-2000), os desafios e ações em relação à educação infantil tornaram-se mais intensos em Belo Horizonte, principalmente com a promulgação da LDB – Lei 9394/96 em 1996. Nesse período, foram realizadas várias ações⁴¹ que subsidiaram a ampliação do atendimento público à educação infantil no município, tendo em vista os estudos⁴² que constataram os limites da política de convênios e conseqüentemente a necessidade de investimentos em uma rede pública de cuidado e educação de crianças menores de sete anos. O estudo de demanda realizado em 1999 concluiu que 51 mil crianças de zero a seis anos de idade estariam matriculadas na rede pública, caso o município ofertasse as vagas. De acordo com os dados coletados, 60,6% das crianças nessa faixa etária não frequentavam creche ou pré-escola nessa época.

Dentre as ações realizadas no governo Célio de Castro, merece destaque a regulamentação da educação infantil pelo Conselho Municipal de Educação, por meio da

⁴⁰ Dentre outras ações, a PBH realizou um curso supletivo de ensino fundamental e de formação profissional para as educadoras. Foram desenvolvidas também várias ações de formação em serviço para professoras da RME/BH e educadoras das creches. Foram implementados os CEIs, com a perspectiva de supervisionar e capacitar em serviço as trabalhadoras das instituições de educação infantil, e elaborados diversos documentos e materiais didáticos relacionados à educação infantil. Dando continuidade à formação inicial, entre 2000 e 2005, a SMED realizou, com a colaboração da Secretaria de Estado da Educação, o curso de formação em nível médio na modalidade normal para as educadoras das creches conveniadas. Ressalta-se ainda a implantação, em 1995, do Programa Escola Plural, programa político pedagógico da RME/BH.

⁴¹ Destaca-se a realização de estudos para levantamento dos custos de atendimento à criança na rede pública municipal e na rede conveniada com a PBH e também a pesquisa “Demanda por atendimento educacional à população menor de oito anos de idade em Belo Horizonte”, realizada em 1999. Observa-se também a inserção da educação infantil no sistema de estatística educacional do município em 1998 e a construção coletiva do PPP da Educação Infantil.

⁴² Autoras já citadas na nota 36 deste capítulo.

Resolução CME/BH nº. 01/2000, que estabeleceu as normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Essa resolução dispõe critérios para autorização de criação e funcionamento de creches e pré-escolas, relativos à proposta pedagógica e ao regimento escolar, aos espaços, instalações e equipamentos e aos profissionais.

A partir dessa resolução, o funcionamento das instituições precisa ser autorizado pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com os parâmetros, os critérios e os padrões estabelecidos pela política educacional do município. Nesse contexto, à normatização correspondeu a criação de estruturas no âmbito do órgão executivo para fiscalizar, supervisionar e acompanhar as instituições de educação infantil.

A regulamentação da educação infantil pelo Conselho Municipal de Educação, segundo Silva (2002), constitui parte extremamente importante do processo de implementação das políticas de educação infantil no município de Belo Horizonte. Para essa autora, a partir dessa regulamentação, as modificações são acentuadas no cenário do atendimento municipal, tanto em âmbito público quanto privado (Silva, 2002).

No início dos anos 2000, a SMED atuava no âmbito da educação infantil visando à ampliação do atendimento na rede pública, a transferência de gerenciamento do convênio entre as creches comunitárias e a PBH, e a estruturação do Sistema Municipal de Ensino. Como destacam os trechos das seguintes entrevistas:

Eu vou começar a falar do momento que estávamos vivendo em 2001, na época que era o secretário de educação o Antônio David e existia na organização da Secretaria uma instância chamada CPP, que era a Coordenação de Política Pedagógica. [...] e naquela época, em 2001, estávamos vivendo duas questões extremamente importantes. Uma era de trazer todo o gerenciamento da rede de creches conveniadas com a prefeitura aqui para a SMED, na época elas eram gerenciadas pela área da assistência social, embora já houvesse uma política articulada entre as secretarias. Uma das atribuições da CPP era pensar nessa transição, de como o gerenciamento com as creches ficaria aqui e uma outra atribuição da CPP, que era diretriz da política do município, era o investimento mesmo na ampliação da educação infantil pública, pensando tanto na implantação do atendimento da criança de zero a três anos, quanto na ampliação do atendimento da criança de três a seis anos. (SILVA, Isa Teresinha Ferreira Rodrigues. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 22 jul. 2008).

[...] quer dizer, já estava claro que tinha que atender mais crianças, que tinha que atender ampliando a Rede Municipal. [...] então, a partir disso, tinham duas discussões muito fortes dentro da Secretaria de Educação, que foi o primeiro passo, a discussão de sair da assistência para a educação e, segundo, como a educação compartilhar com a Secretaria de Planejamento, que era o Maurício Borges. Porque quando pautou como a questão de padrão do orçamento da educação, entendeu? Essa discussão saiu do âmbito da Secretaria de Educação e foi para o âmbito da Secretaria de Planejamento, com o Maurício Borges, com a Alexia, com a Juliana Santa Rosa. Foi um grupo grande esquentando a cabeça com duas coisas: Qual seria

o formato da ampliação dessa instituição, como é que ia ser isso? Se não é igual ao Ensino Fundamental, como é? Como é que não é? Entendeu? E quem que ia ser o profissional. Foi assim que começou essa discussão. (COELHO, Rita de Cássia Freitas. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 21 ago. 2008).

Destarte, com o objetivo de responder às exigências legais e ampliar a oferta de vagas na rede pública, em 2003, o município implantou o Programa Primeira Escola alterando significativamente a educação infantil em Belo Horizonte. Esse Programa, do qual consta, entre outras diretrizes, a criação do cargo de educador infantil, será apresentado em seguida.

2.4.1 A educação infantil pública em Belo Horizonte: O Programa Primeira Escola

A expansão da educação infantil, em Belo Horizonte, até 2003, deu-se, principalmente, por meio de convênio entre a Prefeitura e as creches comunitárias, como já dito. Na rede pública municipal, até esse período, a oferta permaneceu apenas para as crianças de quatro a seis anos. De acordo com dados repassados pela SMED (2008), no ano de 2003, Belo Horizonte atendeu 3.439 crianças nas escolas de educação infantil e 3.952 nas escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil, totalizando 7.391 crianças atendidas na rede pública municipal.

A inserção dessa criança na rede municipal acontecia por meio das seguintes modalidades de atendimento: nas escolas infantis, nas turmas que funcionam em escolas de ensino fundamental, no Programa Adote um Pré⁴³ e, ainda, nas matrículas das crianças de seis anos no 1º ciclo do ensino fundamental. Em todas essas modalidades, atuavam professoras da RME/BH.

Tendo em vista a necessidade de ampliação do atendimento público, durante o ano de 2001, foi elaborado um documento interno à SMED por uma comissão responsável por planejar a expansão pública. Nesse documento, foram apresentados vários cenários para esse atendimento, mas essas propostas não foram implantadas⁴⁴.

⁴³ O programa Adote um Pré foi uma das estratégias utilizadas pela SMED para a ampliação de vagas na década de 1990. Esse programa cedia professoras da RME/BH, exclusivamente em regime de dobra, para atuar em turmas de crianças de cinco/seis anos nas creches comunitárias ou filantrópicas de Belo Horizonte, conveniadas com a PBH.

⁴⁴ Terra (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada “A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectivas”, faz uma análise detalhada sobre os estudos de ampliação do atendimento da educação infantil pública em Belo Horizonte.

As questões relacionadas à rede física das escolas e a necessidade de criação do cargo de educador se fizeram mais proeminentes no debate sobre a implementação e ampliação do atendimento público no município.

Na declaração abaixo, é possível verificar os fatores que determinaram a criação desse cargo em um processo de tensão vivenciado na SMED:

Em 2001, nós trabalhamos com vários cenários de atendimento a essa faixa etária, tanto de creche quanto de pré-escola. Chegamos a pensar em sete cenários diferentes, colocando números de crianças diferenciados, quadro de pessoal que previsse um núcleo central, onde houvesse uma direção do quadro completo da escola, mas que esse quadro completo ficasse responsável por módulos de educação infantil, por prédios que funcionassem no entorno daquela direção. Para enxugar os custos de direção da escola e os custos de quadro de pessoal. Então, construímos sete cenários diferentes. Eram cenários bastante elaborados, eram propostas interessantes, mas todos esses cenários foram vetados pela Secretaria de Planejamento, na época. Na verdade, a Secretaria de Planejamento, pela reforma administrativa, passou a se chamar Secretaria de Coordenação de Políticas Sociais que foi a SCOMPS. Então, na época, a SCOMPS vetou todos esses cenários, porque era o ano de 2001 e não se tinha ainda nem a perspectiva de criação do FUNDEB. Não se pensava ainda em um financiamento específico para a educação infantil, recursos subvinculados para essa área e a prioridade, claro, do orçamento do município com a educação estava vinculada ao ensino fundamental, além das várias outras ações que o município já assumia naquela época, como o Bolsa Escola e o Ensino Médio que continuou sendo uma atribuição do município mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O município tinha clareza que ele precisava atuar na educação infantil, na rede pública, que tinha que criar sua rede própria e atender as diretrizes legais que estavam postas, que tinha que atender não só a Constituição de 88, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica do município, a LDB como a própria normatização da Educação infantil dentro do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. [...] por outro lado, na época, já se colocava que o município estava gastando mais do que os 25% estabelecidos por Lei, que deveriam ser aplicados em educação, já se gastava mais do que isso, então era muito difícil, muito complicado pensar numa ampliação da rede pública com construção das escolas de educação infantil, das unidades de educação infantil, dentro do cenário que a gente havia construído, todos eles considerando o professor da rede pública. [...] Então eu acho que o próprio governo municipal vivia uma situação de extremo conflito, extrema tensão, porque por um lado havia uma exigência legal, e não só pela exigência legal, eu acho que estava claro para os governantes o direito da criança, o direito da família e a opção da família. (SILVA, Isa Teresinha Ferreira Rodrigues. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 22 jul. 2008).

Para encaminhar essas questões, a SMED constituiu um grupo de trabalho, em 2002, instituído pela Portaria nº. 56/2002, com o objetivo de realizar um estudo técnico sobre a ampliação da educação infantil na RME/BH e subsidiar as definições do governo. O grupo era composto por técnicos da SMED e da Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) e contou com a colaboração de representantes da Secretaria Municipal de Abastecimento e das escolas municipais de educação infantil. O trabalho desse grupo foi executado a partir de quatro grandes eixos: (a) rede física; (b) funcionamento escolar; (c) organização escolar e (d) rotina de atendimento. O grupo de trabalho da SMED atuou em parceria com um grupo da

Superintendência de Desenvolvimento da Capital (SUDECAP) que tinha a responsabilidade de elaborar os projetos de construção e reforma das escolas, como ressaltam os depoimentos a seguir:

Até julho de 2002, o processo ficou parado, não se achava uma solução para essa questão dentro do governo, ficou em banho-maria. Nós, aqui na SMED, já tínhamos tudo que era possível, todos os estudos que viabilizassem o atendimento, mas pensando no mesmo profissional, o professor, e isso ficou parado até julho de 2002, quando a Pilar entrou para a Secretaria [...] quando ela entrou, o governo retomou essa questão de que a educação infantil tinha que ser uma meta prioritizada pela educação, que tínhamos que resolver essa questão do atendimento público sem desconsiderar todas as questões do convênio, que continuaram a ser trabalhadas ao longo desse período. Em agosto de 2002, foi construído esse grupo técnico para localizar locais na cidade, terrenos públicos, escolas de ensino fundamental ou mesmo de educação infantil que tivessem uma área externa ampla onde se pudessem construir novos espaços para a educação infantil, sem interferir negativamente no espaço necessário para as crianças que já estavam matriculadas naquela escola e para definir o quadro de pessoal para o atendimento na educação infantil. (SILVA, Isa Teresinha Ferreira Rodrigues. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 22 jul. 2008).

O prefeito Fernando Pimentel criou uma comissão intersetorial com profissionais das secretarias de Educação/Política Social, Planejamento e Obras. Fizemos várias reuniões para definir a carreira, o projeto arquitetônico, o projeto pedagógico e a melhor forma de gestão destas escolas. Desta comissão, surgiu o projeto hoje intitulado “UMEI” (Unidade Municipal de Educação Infantil). Seriam unidades vinculadas a uma escola municipal próxima, o diretor seria o da escola pólo e a UMEI teria um coordenador pedagógico escolhido pela experiência em educação infantil e que tinha de ser obrigatoriamente da rede municipal. Depois de seis meses de trabalho da comissão, enviamos para a Câmara dos Vereadores um projeto de lei criando a Carreira do Educador infantil para atuar exclusivamente na educação infantil e que teria de ter, no mínimo, a escolaridade do nível médio, modalidade normal. (LACERDA, Maria do Pilar. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 25 ago. 2008).

Esse grupo produziu o documento “Estudo técnico para ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte” (2002), no qual constam as seguintes considerações quanto à profissional:

A perspectiva de definição de um novo cargo e/ou carreira para o profissional da educação infantil ou da infância é uma definição que não descaracteriza a função do professor. Esta perspectiva é decorrência de vários fatores, dentre os quais destacamos a grande demanda não atendida na rede pública, o comprometimento dos recursos vinculados da educação com o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Bolsa Escola e a diminuição da arrecadação do município. (Estudo técnico para ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, 2002, p. 30).

Por meio de outro documento denominado Educação Infantil em Debate (PBH/SMED, 2002), o governo municipal consolidou informações sobre a proposta de viabilização do

atendimento público à educação infantil. Constatam, nesse documento, os valores que foram gastos pela PBH com a educação. Naquele ano, o governo investiu 30,05% (R\$ 280 milhões) nessa área. Destes recursos, 2,21% foram aplicados na educação infantil. Para ampliar 15 mil vagas até 2005 na educação infantil pública, o governo comprometia-se, naquele momento, a aumentar em 1,5% o percentual de 30,05% dos recursos vinculados à educação. Segundo consta nesse documento, para a ampliação do atendimento era preciso equacionar o custo da educação infantil, assegurando as condições adequadas à criança. Desse modo, ainda conforme consta no documento acima citado, o grupo de trabalho responsável pelo estudo técnico apontava possibilidades para avançar na solução dos problemas. Entre elas destacam-se:

[...] não há possibilidade de começar a atender a demanda da educação infantil com os custos atuais que a educação tem com o seu quadro de pessoal. O salário de um professor municipal que tem pagamento por habilitação é de R\$ 888,00 iniciais para aqueles que têm curso superior e R\$580,00 para os que têm formação em nível de ensino médio-magistério, por 4 horas e meia de trabalho por dia. Como 87% dos professores da rede municipal têm formação superior e o número de alunos por turma é tanto menor quanto menor for a idade, o custo aluno na educação infantil torna-se muito alto devido ao plano de carreira existente hoje na RME de Belo Horizonte. Nessas condições, e com as possibilidades atuais de financiamento, torna-se impossível atender essa demanda; [...] para viabilizar esse atendimento é preciso reduzir custos, garantindo a qualidade que sempre foi defendida. Para isto, as possibilidades que estão sendo estudadas são: ou a criação de um outro cargo específico para a educação infantil com formação em nível médio na modalidade Normal para quem for ingressar na carreira, ou a alteração no atual plano de carreira para os professores a partir do próximo concurso. [...] se a opção for a de criação de um novo cargo (assistente, agente, ou auxiliar da Educação Infantil) **o concursado será um profissional formado em magistério, portanto professor, como aqueles que a Rede possui e que muito contribuíram e contribuem com a boa qualidade da educação municipal.**⁴⁵ (Educação Infantil em Debate, PBH/SMED, 2002, p. 2-3).

Após intenso debate no âmbito do governo em torno da ampliação da educação infantil pública com a criação de uma nova carreira, o governo municipal promulgou a Lei nº. 8.679/2003, implantando o Programa Primeira Escola, conforme já mencionado.

Com a promulgação da Lei nº. 8.679/2003, ocorreram mudanças importantes com o objetivo de aumentar a participação do poder público municipal na gestão das políticas de educação infantil. Entre os motivos expostos pela PBH à Câmara Municipal para a promulgação da referida lei, destacam-se a necessidade urgente de garantir a educação e o cuidado às crianças de até seis anos, e, ainda, a determinação da LDB (Inc. V, Art. 11, Lei nº. 9.394/96) aos municípios pela oferta da educação infantil (Projeto de Lei nº. 1.323/03).

⁴⁵ Grifos do original.

Várias foram as estratégias adotadas pela PBH visando à ampliação do atendimento público à educação infantil, a saber:

- a. ampliação e reforma das escolas de educação infantil que funcionavam em instalações físicas precárias;
- b. municipalização de quatro creches construídas com recursos do Orçamento Participativo e administradas pela AMAS;
- c. aumento do número de turmas de educação infantil nas escolas de ensino fundamental;
- d. criação das UMEIs por meio de construções específicas, que contam com diversos espaços, ambientes e condições materiais adequadas ao atendimento à criança pequena;
- e. vinculação das UMEIs às escolas municipais. A Lei nº. 8.679/2003 determina que cada UMEI esteja vinculada a uma escola municipal, sendo, portanto, a direção da UMEI exercida pela diretora da escola municipal a que se vincular a unidade. (Art. 2º, parágrafo único);
- f. formulação e implementação das propostas pedagógicas, elaboradas com o coletivo de profissionais da educação infantil, a partir das diretrizes da SMED;
- g. estabelecimento de critérios de matrícula, baseados nos índices de vulnerabilidade social definidos pela Assistência Social, para a inserção das crianças na rede pública municipal de educação infantil⁴⁶;
- h. criação do cargo de educador infantil por intermédio de concurso público para provimento do mesmo.

⁴⁶ A SMED define critérios de matrícula que garantem 70% das vagas, após as matrículas compulsórias das crianças com deficiência e sob Medida de Proteção, para as crianças em situação de vulnerabilidade social. Já 10% das vagas são sorteadas para o entorno, observando-se a inscrição das famílias residentes ou cujo trabalho dos pais esteja num raio de até 1 km da unidade. Todos os candidatos inscritos e não contemplados nos critérios anteriores participam do sorteio público para preenchimento de 20% das vagas restantes. Quanto à organização das turmas, após a efetivação das matrículas, o quantitativo recomendado na relação professor/educador/criança, poderá ser excedido em até 2 crianças por turma, em função do atendimento ao direito prioritário da criança com deficiência ou sob Medida de Proteção. O processo de admissão das crianças e a disponibilização de vagas nas instituições são coordenados pelo Núcleo Intersetorial Regional (NIR). Esse núcleo, em cada administração regional da cidade, é responsável pela implementação dos critérios de inscrição, de classificação e de matrícula das crianças. Todo o processo de inserção das crianças nas escolas e UMEIs é realizado pelo Sistema de Cadastramento da Educação Infantil (SICEI), a partir da inscrição das famílias interessadas em ocupação das vagas.

Atualmente, o atendimento público à educação infantil é ofertado em jornada parcial e integral nas UMEIs, em período parcial nas escolas municipais de ensino fundamental que permanecem com turmas de educação infantil, nas escolas municipais de educação infantil e em uma escola municipal de tempo integral. As crianças de zero a três anos são atendidas em horário integral, com exceção de algumas escolas de educação infantil que atendem crianças de dois anos em período parcial. As crianças de três a seis anos são atendidas em período parcial.

Os números do atendimento, de acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em outubro de 2008, estão discriminados nas Tabelas 3 e 5. Na Tabela 4, constam os dados do INEP relativos às crianças atendidas nas redes estadual, federal, municipal e privada no município de Belo Horizonte, em novembro do mesmo ano:

TABELA 3
Atendimento da Educação Infantil na RME/BH – 2008

Quantitativo	Descrição
40	UMEIs
38	Escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil
13	Escolas de educação infantil
14.800	Crianças matriculadas

Fonte: PBH/ Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Organização Escolar, em relação ao número de estabelecimentos – outubro/2008.

TABELA 4
Atendimento da Educação Infantil nas redes estadual, federal, municipal e privada de educação no município de Belo Horizonte – 2008

Município	Dependência	Ed.Infantil		Total por redes de atendimento
		Creche	Pré-Escola	
Belo Horizonte	Estadual	0	3.302	3.302
	Federal	0	0	0
	Municipal	1.623	13.190	14.813
	Privada	18.071	25.821	43.892
	Total	19.694	42.313	

Fonte: Censo Escolar 2008/INEP, em relação aos dados de matrículas.

TABELA 5
Número de profissionais da Educação Infantil na RME/BH – 2008

Quantitativo	Descrição
2.605	Educadores nomeados
1.458	Educadores em exercício
172	Professoras que atuam na educação infantil

Fonte: PBH/ Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Organização Escolar – outubro/2008.

As informações acima mostram que o município de Belo Horizonte mais que dobrou o número de crianças atendidas pela RME/BH (14.813), se comparados com os números de

2003. Nesse ano, essa rede atendia 7.391 crianças nas pré-escolas, conforme já citado. Pode-se inferir que a inauguração de 40 UMEIs no período entre 2004 e 2008 representa um investimento do poder público para ampliar a oferta de vagas. Não obstante, verifica-se, segundo dados do INEP, que a cobertura do atendimento público municipal ainda é pequena, se comparada à rede privada. Observa-se ainda uma pequena diferença entre os dados apresentados pela SMED e pelo INEP em relação ao número de crianças atendidas pela RME/BH, em função de estes terem sido coletados em períodos diferentes ao longo do ano letivo. Consideram-se, nesta pesquisa, os dados consolidados pelo INEP.

No que tange às profissionais, ressalta-se que 172 fazem parte da carreira de professor municipal, o que representa em torno de 10% do total de docentes (professoras e educadoras) em exercício na educação infantil pública em Belo Horizonte (1.630).

Em relação ao cargo de educador infantil, constata-se que é bem maior o número de educadoras nomeadas (2.605) em relação ao número de docentes dessa carreira em exercício (1.458). Do total de educadoras nomeadas pelos dois concursos públicos já realizados para o cargo, 350 prestaram o segundo concurso público realizado em meados de 2008. Estas estão em processo de nomeação e, portanto, não assumiram ainda a função⁴⁷. Das 2.255 educadoras nomeadas no primeiro concurso, 797 não estão em exercício, o que representa em torno de 35% do total. Esse dado parece significar uma rotatividade na carreira de educador infantil, o que pode ocasionar a descontinuidade do trabalho e dificultar a construção da política de educação infantil pública no município.

No que se refere ao atendimento na rede privada conveniada, segundo dados repassados pela SMED em outubro de 2008, atualmente o município mantém convênio com 198 creches que atendem 21.713 crianças de zero a seis anos, envolvendo 2.340 funcionários, destes, 1.463 são educadoras e/ou coordenadoras pedagógicas⁴⁸.

Essas informações mostram que há um maior número de crianças atendidas na rede conveniada (21.713) em relação à rede pública (14.813), ou seja, o número maior de atendimento à educação infantil na rede privada constitui um dificultador para a democratização do acesso a essa etapa da educação básica.

Demarca-se a existência de diferenças acentuadas entre essas duas redes. A rede pública, incorporada na área da educação, ainda que com problemas, sempre contou com profissionais mais bem remuneradas e com níveis de escolaridade mais elevados, espaços físicos mais adequados e mais recursos que a rede conveniada. Esta, por sua vez, constituiu

⁴⁷ Informações obtidas na SMED em outubro/2008.

⁴⁸ Fonte: SMED/NCEI, outubro/2008.

historicamente instrumento dos programas da assistência social (Silva, 2002).

Outros pontos de tensão ou de estrangulamento podem ser identificados na política pública de construção e de implantação da educação infantil no município de Belo Horizonte, como:

- a. O crescimento no atendimento à faixa etária de até três anos muito aquém da demanda da população e inferior à meta proposta pelo Plano Nacional de Educação que é de 50%. O documento Panorama da Educação Municipal (2006) já previa a dificuldade de atendimento da demanda, conforme descrito abaixo:

Se considerarmos que a média anual de crescimento do atendimento da Educação Infantil foi de 2,1% para o período de 2001 a 2004, é pouco factível que, em 2011, o atendimento atinja 50% da população de zero a três anos demandante. (Panorama da Educação Municipal, PBH/SMED, 2006, p. 32)

- b. A desarticulação entre o governo municipal e o governo estadual no enfrentamento das questões da educação infantil, considerando a retração da oferta pela rede estadual. Observa-se, na década de 1990, um intenso processo de municipalização do atendimento, bem como de desresponsabilização das redes estaduais em relação à educação pré-escolar. De acordo com Vieira (2003), de 1993 a 2001, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) deixou de oferecer 225.867 matrículas no ensino pré-escolar em todo o estado, implementando um processo acelerado de transferências de matrículas para as redes municipais. Segundo a autora, no mesmo período, a população infantil, na Capital, perdeu 10.886 vagas na rede estadual e a rede municipal deixou de ofertar 707 vagas. Esse dado demonstra a perda total, no período, de 11.593 vagas públicas.
- c. A expressiva matrícula, na RME/BH, do ensino médio. Segundo Dalben e outros (2002), de acordo com dados da SEE/MG, as matrículas no ensino médio, em 2001, foram três vezes ou mais superiores às da educação infantil. As autoras observaram que, no período de 1983 a 2001, a oferta do ensino médio foi continuamente superior à oferta da educação pré-escolar na rede municipal. Dessa forma, a RME/BH cresceu significativamente as matrículas no ensino médio até 2000, contrariando a própria legislação, no que se refere

às atribuições de competências entre os entes federativos.

- d. A implantação do Programa Escola Plural que contemplou inicialmente apenas o ensino fundamental, ficando a educação infantil para segundo plano. No Caderno Zero da Escola Plural (1994), o primeiro ciclo da Educação Básica, denominado ciclo da infância, inclui os alunos de 6/7; 7/8; 8/9 anos e não incorpora a faixa etária atendida pela educação infantil;
- e. A vinculação das UMEIs às escolas municipais. A Lei nº. 8.679/2003 determina que cada UMEI esteja vinculada a uma escola municipal, o que significa que a UMEI está subordinada à direção da escola a que se vincular a unidade (Art. 2º, parágrafo único), ou seja, não tem autonomia própria. As educadoras não podiam se candidatar à vice-direção das UMEIs até o ano de 2008, essa função era exercida pelas professoras que fazem parte da carreira de professor municipal. As educadoras que atuam nas escolas municipais ainda são impedidas legalmente de se candidatarem à direção.
- f. Critérios de matrícula para a inserção das crianças da educação infantil na RME/BH, que garantem 70% das vagas (após as matrículas compulsórias das crianças com deficiência e sob medida de proteção) para as crianças em situação de vulnerabilidade social. Como não há vagas para todas as crianças cujas famílias optem por educá-las em instituições educacionais, opera-se uma política focalizada, característica das reformas educacionais dos anos 1990 (Oliveira, 2004);
- g. A criação do cargo de educador infantil com funções semelhantes às da professora que atua nessa mesma etapa da educação e com o salário inferior a esta. Essa tensão pode ser verificada no depoimento de Mayrce Terezinha da Silva, Gerente de Coordenação da Educação Infantil da SMED:

[...] nós tivemos muitos movimentos na tentativa de que esse cargo não fosse criado. Mas a demonstração da situação real econômica da prefeitura de Belo Horizonte e a possibilidade da não criação das UMEIs, ou da não criação do atendimento de zero a três na rede pública em função do plano de carreira do professor que tinha um salário que era incompatível com as finanças do município, justificaram a criação do cargo. Eu acho que nós fomos compreendendo um pouco essa situação do ponto de vista da criança. Porque era um número de crianças que estava de fora, não tínhamos o atendimento público de zero até três anos, nós éramos uma vergonha nacional. (FREITAS, Mayrce Terezinha da Silva. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 30 out. 2008).

Esta pesquisa pressupõe que o direito à educação infantil relaciona-se com o trabalho docente, sobretudo no que tange às relações e condições de trabalho das profissionais que atuam com as crianças. No próximo capítulo, serão descritas as contribuições teóricas que subsidiaram as análises do trabalho docente nessa etapa da educação básica.

3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE

Este capítulo contém a síntese das discussões teóricas sobre o trabalho docente realizadas por pesquisadores da área e que serviram de referencial na construção desta dissertação. Buscou-se levantar os aspectos mais significativos dessa produção, ou seja, a constituição da profissão, os efeitos das reformas educacionais dos anos 1990 e 2000 sobre o trabalho docente, bem como as atuais tendências. Na segunda parte do capítulo, apresentam-se aspectos históricos da docência na educação infantil, importantes para a análise do trabalho da professora nessa etapa da educação básica. Apesar de haver uma concentração maior da discussão dos referenciais neste capítulo, a forma de exposição fez com que os demais também contemplassem os aspectos teóricos que orientaram este trabalho.

3.1 O trabalho docente nas pesquisas em educação

A docência consiste em uma das mais antigas profissões e sua origem remonta a construção dos Estados Nacionais e ao surgimento da escola. Durante muito tempo, a profissão docente esteve relacionada à vocação e ao sacerdócio. O exercício docente se baseava na dedicação e na humildade, qualidades morais que o bom mestre tinha que possuir (Fanfani, 2005, 2007; Tardif e Lessard, 2008).

Somente no final do século XIX e, principalmente, no século XX, é que a docência afasta-se da vocação religiosa e da igreja, e, como observam Tardif e Lessard (2005), torna-se uma ocupação realizada por leigos, sobretudo pelas mulheres, ao integrar-se ao Estado. Na medida em que a educação passa a ser planejada pelo Estado, segundo esses autores, toma a forma de escolarização como hoje é conhecida. Junto à escola, a docência vai se conformando uma profissão com normas e controles explícitos.

Desde o surgimento da escola, a docência se realiza em seu interior e, de acordo com Melo (2009), do mesmo modo que a escola sofre mudanças ao longo da história, o trabalho docente é transformado, redefinindo seus papéis e suas funções.

Tardif e Lessard (2005) consideram que a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos profissionais. Para esses autores, a

escola é um espaço socialmente organizado, que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, planejado, supervisionado e, inclusive, remunerado; onde “[...] atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas” (Tardif e Lessard, 2005, p. 55).

Como a maioria das organizações sociais, conforme observam Tardif e Lessard (2005), a escola se caracteriza pela codificação e burocratização do trabalho dos sujeitos que ali atuam, tendo em vista a complexidade das relações de trabalho dentro das escolas. Nesse sentido, para esses autores, a organização do trabalho na escola pesa sobre as condições de trabalho dos professores e afeta profundamente o trabalho docente. Na compreensão de Tardif e Lessard (2005), a escola moderna é extremamente flexível, capaz de adaptar-se à diversidade de contextos sociais e históricos.

Em estudos sobre a organização do processo de trabalho docente, Santos (1989) mostra que a escola, no capitalismo, torna-se uma instituição para formar a classe trabalhadora, por meio da força de trabalho dos professores. Para tanto, a organização do trabalho na escola, no que tange aos aspectos como a divisão de trabalho e de poder, a organização dos conteúdos, dos horários, das avaliações e dos procedimentos didáticos determinam a prática docente. Desse modo, como aponta Augusto (2004), a prática docente, a atuação e a autonomia dos professores são circunscritas e esses limites estão representados, tanto na organização do trabalho escolar quanto na organização escolar.

A distinção entre os conceitos de organização do trabalho escolar e organização escolar é apresentada por Oliveira (2002), apesar de a autora considerar a relação de interdependência entre eles. Para ela, essa definição é fundamental para a compreensão das relações de trabalho na escola. A organização do trabalho escolar diz respeito à divisão do trabalho na escola, isto é, como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizado na instituição escolar.

Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado (Oliveira, 2002, p.131).

Já a organização escolar equivale às condições em que o ensino está estruturado, desde as competências administrativas de cada órgão do poder público até os currículos, metodologias e avaliações adotados (Oliveira, 2002).

Ao analisar as repercussões das reformas educacionais sobre o trabalho docente, Oliveira (2003) assinala para a necessidade de maiores estudos e novas referências analíticas que tragam contribuições para uma maior e melhor percepção das complexas relações que envolvem a escola como local de trabalho e de política.

As mudanças nas condições do trabalho docente decorrentes das reformas educacionais dos anos 1990 e 2000 e as consequências sobre os trabalhadores que atuam nesse campo são abordadas por vários estudos nas duas últimas décadas⁴⁹. Essas reformas que tomam corpo no Brasil nos anos 1990, inseridas em um contexto mais amplo de reforma do Estado, estão em consonância com as orientações dos organismos internacionais pertencentes à ONU para os governos latino-americanos: a educação para a equidade social⁵⁰. Tais reformas implicam em uma nova regulação das políticas educacionais⁵¹ e podem ser evidenciadas por meio de vários fatores, entre eles: a centralidade atribuída à escola, definindo-a como núcleo da gestão escolar; o financiamento *per capita*, anteriormente com o FUNDEF (Lei nº. 9.424/96) e, atualmente, com o FUNDEB (Lei nº. 11.494/2007); os exames nacionais de avaliação; as avaliações institucionais e a participação da comunidade na gestão escolar (Oliveira, 2006, 2007).

Essa nova regulação das políticas educativas alterou o perfil e a identidade dos docentes que se sentem obrigados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções (Oliveira, 2004, 2006). Para Ball (2002, p.3), as tecnologias políticas da reforma da educação são, também, mecanismos para “reformular” professores e para mudar o que significa ser professor.

Esse modelo regulatório tem re-estruturado tanto a organização do trabalho escolar como a organização escolar, implicando em maior responsabilização e sobrecarga dos professores, o “que tem resultado em significativa intensificação do trabalho, precarização das relações de emprego e mudanças consideráveis nas relações de trabalho que repercutem sobre a identidade e a condição docente” (Oliveira, 2008, p. 109). Tendo em vista as atribuições

⁴⁹ Ball (2002), Birgin (2000), Duarte (2007, 2008), Enguita (1991), Fanfani (2005, 2006, 2007), Feldfeber (2006, 2007), Hargreaves (1994), Lüdke e Boing (2004, 2007), Mancebo (2007), Oliveira (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), Tardif e Lessard (2005), entre outros.

⁵⁰ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, é considerada o marco das reformas implementadas a partir da década de 1990.

⁵¹ Segundo Duarte (2008), autores como Barroso (2005), Birgin (2000), Feldfeber (2006, 2007), Oliveira (2006, 2007), entre outros, têm se apropriado dos estudos da “Escola da Regulação”, que surgiu na França na década de 70, para analisar as reformas educacionais no processo de Reforma do Estado. De acordo com Barroso (2005, p. 727), “a actual difusão, no domínio educativo, do termo ‘regulação’ está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas”. Nesse sentido, a regulação (rígida na avaliação dos resultados) seria o oposto da regulamentação (centrada no controle dos processos).

específicas do professor presentes nos artigos 12, 13 e 14 da LDB⁵², pode-se observar a ampliação de funções e responsabilidades desses profissionais. O trabalho docente amplia e consequentemente tornam-se complexas as análises a seu respeito (Oliveira, 2003).

As investigações sobre o trabalho docente surgiram, no Brasil, no final dos anos 1970, a partir dos estudos sobre trabalho e educação. Ao longo dos anos 1980, desenvolveram-se, no país, muitas pesquisas sobre a natureza do trabalho na escola, buscando superar o arrefecimento desse debate nos anos anteriores, durante o regime militar, quando o referencial teórico utilizado nessas análises era esvaziado de qualquer conteúdo político (Oliveira, 2003).

Em um estudo sobre a produção acadêmica em trabalho docente no período de 1982 a 2002, Oliveira (2003) identificou as abordagens presentes nesses trabalhos. Na década de 1980, as pesquisas ressaltaram a organização e gestão do trabalho na escola em uma perspectiva marxista, com ênfase em aspectos como a profissionalização e a proletarização docente, relacionados à organização e ao controle do trabalho. Nesse contexto, a discussão da autonomia sobre o trabalho também ganhava destaque nas pesquisas.

No final dos anos de 1980 e início dos anos 1990, as pesquisas referentes ao trabalho na escola foram cedendo espaço para investigações sobre relações de gênero, subjetividade dos trabalhadores da escola, aspectos étnicos, raciais e culturais. No final da década de 1990, os estudos deslocaram-se para a formação e profissionalização docente (Oliveira, 2003).

Os estudos realizados a partir da segunda metade dos anos de 1990, de acordo com Duarte (2007), estão direcionados para os impactos das reformas educacionais sobre a escola e os professores e:

[...] abarcam desde uma discussão da concepção de trabalho docente ante as mudanças que vem sofrendo essa profissão até a compreensão das interferências das reformas nas relações de trabalho desses profissionais; o processo de trabalho na escola; os procedimentos normativos que determinam a carreira, a remuneração, a autonomia dos professores (Duarte, 2007, p. 5).

⁵² No artigo 12, constam as incumbências dos estabelecimentos de ensino e, consequentemente, do professor. Entre elas, destacam-se: elaborar e executar sua proposta pedagógica (I); articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (VI); informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (VII). No artigo 13, encontram-se as incumbências dos docentes. Eles devem participar da elaboração da proposta pedagógica e do plano de trabalho do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem e estabelecer estratégias de recuperação dos alunos; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos e participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; além de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. No artigo 14, consta que os sistemas de ensino deverão definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com os princípios, a saber: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (I); participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (II).

Em estudos sobre o trabalho docente, Martinez (2003) constatou que, somente a partir dos anos de 1970, os pesquisadores do mundo do trabalho se interessaram pelo trabalho docente e, especificamente, pelos docentes. É no momento de globalização e de acumulação capitalista, quando a nova regulação modifica a relação com o trabalho e o salário, que os docentes explicitam sua condição e identidade de trabalhadores assalariados.

Ao analisar a saúde do trabalhador docente⁵³, Martinez (2003) aponta que a saúde escolar e a saúde do trabalho docente, ambas relacionadas com as regulações e exigências da escola, não se constituem em interesses do governo nas áreas de educação e saúde públicas. Ela assinala que a escola é um local de trabalho desconhecido, assim como o professor como trabalhador e o processo que se realiza. Afirma, ainda, que “o conhecimento do processo de trabalho é o melhor sustento para elaborar uma nova posição frente aos desafios da educação pública, suas normativas e diretividade” (Martinez, 2003, p. 83).

A discussão sobre o trabalho docente, no Brasil, tem se desenvolvido, segundo Carvalho (1996), em torno de duas tendências. A primeira caminhou na compreensão da escola como uma organização burocrática. A segunda tendência centrou-se na análise da atividade docente tendo como referência as categorias marxistas de trabalho, assim como na análise do processo de proletarianização e autonomia do magistério⁵⁴.

Os estudos de Carvalho (1996) chamam a atenção para lacunas da literatura sobre o tema. Uma delas refere-se à fragilidade do material empírico desses estudos que são, na maioria das vezes, interpretações teóricas e debates conceituais, pouco dispendo de estudos de caso e de contribuições monográficas. Tais estudos resultam em transposições, para a escola, de categorias de análise do trabalho fabril ou de outros setores de serviços. O âmbito teórico da discussão é considerado fundamental pela autora, assim como os paralelos com as formas de organização do trabalho, em outros setores, revelarem aspectos importantes do trabalho docente. Não obstante, “a fragilidade e a repetição desses debates podem ser tomados como indicadores do esgotamento dessa via” (Carvalho, 1996, p. 78).

O trabalho docente, na opinião de Tardif e Lessard (2005), ainda é abordado a partir de modelos teóricos de outros campos de trabalho como, por exemplo, a indústria e a tecnologia. Além disso, a docência tem sido negligenciada como um trabalho, tanto quanto a

⁵³ No campo de pesquisas que abordam a relação entre as condições de trabalho e a saúde dos docentes no Brasil, destacam-se os estudos de Assunção (2003), Codo (1999), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Leite e Souza (2007) e Noronha (2001).

⁵⁴ Sobre a escola como organização burocrática do trabalho, Carvalho (1996) faz referência aos trabalhos de Motta (1982, 1984), Pereira (1967) e Tratemberg (1978, 1985). Os estudos do trabalho pedagógico e da proletarianização do magistério citados por Carvalho (1996) são de: Arroyo (1985), Hypolito (1991), Oliveira (1993), Paro (1988, 1995), Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), Sá (1986) e Saviani (1984).

escola como uma organização de trabalho. Para eles, fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, os recursos disponíveis, a relação com os colegas, o controle da administração, a burocracia e a divisão do trabalho não são considerados nas pesquisas sobre a educação. Não obstante, os autores constataram que as profissões humanas interativas vêm adquirindo crescente reconhecimento na organização socioeconômica do trabalho, por conseguinte, a docência, como trabalho humano sobre seres humanos, constitui uma atividade fundamental nas sociedades modernas avançadas⁵⁵ e uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. Com base em dados da UNESCO (1998) que indicam a existência de cerca de 60 milhões de professores no mundo, Tardif e Lessard (2005) mostram o lugar central da docência na organização socioeconômica do trabalho.

Afirmam que as interações humanas que compõem o trabalho docente marcam o processo de trabalho e transformam o próprio trabalhador, suas ações, suas relações e sua identidade profissional. O fato de trabalhar com seres humanos é um fenômeno central na análise da atividade docente. Essa atividade envolve vários atores e as ações e interações desses atores escolares se dão por meio de conflitos, tensões, colaborações e consensos. O trabalho dos professores possui aspectos formais e informais, sendo ao mesmo tempo um trabalho controlado e autônomo. Consequentemente, para compreender a particularidade dessa atividade é preciso pesquisá-la sob esse duplo ponto de vista (Tardif e Lessard, 2005).

A relevância do trabalho docente e a importância dada ao conhecimento nas sociedades capitalistas atuais observadas por Tardif e Lessard (2005) criam expectativas em relação à educação. No caso de países como o Brasil e muitos outros do continente latino-americano, espera-se que a educação básica se estenda a toda a população como preparação para o trabalho (Duarte 2008).

A expansão da educação básica na América Latina, segundo Oliveira (2007), revelou um movimento contraditório, uma vez que democratizou o acesso à escola ao custo da massificação do ensino⁵⁶. Os estudos⁵⁷ têm mostrado que, devido à restrição de recursos, a universalização da educação tem trazido efeitos diretos sobre as condições de trabalho e as remunerações dos professores. Como assinala Castro (2008), fundamentada no relatório da

⁵⁵ Os autores utilizam a expressão “sociedades modernas avançadas” para explicar que nós estamos ainda na fase da modernidade e não numa pós-modernidade (Tardif e Lessard, 2005, p.17).

⁵⁶ Segundo Barroso (2003), a escola massificou-se sem se democratizar, ou seja, sem alterar sua organização pedagógica voltada para atender públicos homogêneos (do ponto de vista cultural, social e acadêmico), sem criar estruturas adequadas à ampliação dos alunos e sem dispor de recursos necessários para gerir uma escola para todos.

⁵⁷ Autores já citados na nota 49 deste capítulo.

OEA de 1998 e nos relatórios da UNESCO de 2006 e 2007, se por um lado há a universalização do acesso ao ensino fundamental pela maioria da população bem como a expansão da educação infantil, do ensino médio e do ensino superior na América Latina, por outro lado o investimento em educação continua baixo e há uma diminuição significativa nos salários e nas condições de trabalho dos professores.

Verifica-se, contudo, que as reformas educacionais incorporam avanços, decorrentes de lutas e manifestações críticas às formas tradicionais de administração escolar e metodologias de ensino, conforme ressalta Oliveira (2006, p. 222): os maiores direitos dos alunos como sujeitos sócio-históricos, assim como as práticas coletivas de trabalho são ganhos incontestáveis. Não obstante, de acordo com a mesma, não são garantidas as condições necessárias à plena realização do trabalho docente, tais como a remuneração de horas de trabalho, os espaços, os recursos, entre outros fatores (Oliveira, 2006).

Em relação à produção acadêmica sobre o trabalho docente no contexto das reformas educacionais, Mancebo (2007) destaca como os temas mais recorrentes na literatura da área a intensificação do regime de trabalho e a precarização do trabalho. Esses são os aspectos desenvolvidos nos próximos subitens.

3.1.1 A intensificação do trabalho docente

Em estudo sobre a duração da jornada de trabalho e seu grau de intensidade, Dal Rosso (2006) afirma que a intensificação refere-se ao desgaste dos indivíduos no processo de trabalho. De acordo com ele, os ritmos, os tempos, as condições de trabalho e as exigências impostas aos trabalhadores/as agravam sua intensidade e indicam fortes consequências sobre a saúde destes, em seus aspectos físico, emocional e cognitivo. Para esse autor, uma nova onda de intensificação do trabalho, juntamente com o processo de re-estruturação produtiva, dissemina-se pelo mundo a partir da década de 1980.

A intensificação do trabalho, segundo Mancebo (2007), tem sido tratada por vários autores que analisam o trabalho docente, nas últimas décadas, os quais “problematizam as mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho)” (Mancebo, 2007, p. 470). A partir daí, segundo ela, as análises decorrem sobre o aumento do sofrimento

subjetivo, a exemplo do *burnout*, as consequências da neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, afetando gravemente a vivência e a conduta de todos os profissionais que trabalham nas instituições de ensino.

Pode-se verificar a intensificação do trabalho docente como resultado da ampliação da jornada de trabalho e do aumento significativo de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas mais recentes na América Latina (Oliveira, 2006). Os professores costumam assumir mais de uma jornada de trabalho, como observa essa autora, por necessidade de complementar a renda, em função dos baixos salários do magistério em relação a outras ocupações de formação semelhante. Outra dimensão da intensificação do trabalho docente, segundo Oliveira (2006), é decorrente da extensão das horas e da carga de trabalho sem remuneração adicional, dentro da própria escola ou “levando trabalho para casa”. A forma mais importante de intensificação do trabalho docente para ela é a que acontece na jornada de trabalho remunerada, uma vez que os docentes incorporam novas funções e responsabilidades ao seu trabalho, sendo forçados a dominarem novas práticas e saberes para responder às exigências do sistema e da comunidade; “caracterizando-se, portanto, em estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração” (Oliveira, 2006, p. 214).

Em um estudo sobre as relações e condições de trabalho de professores e professoras do ensino médio que trabalham em escolas técnicas em São Paulo e em liceus na França, Souza (2008) constatou que os docentes brasileiros buscam compor seus salários mediante o trabalho em diferentes locais. O trabalho docente legitima diferentes arranjos contratuais, o que, segundo essa autora, possibilita o acúmulo de dois cargos estatutários, bem como permite que um professor trabalhe em duas ou mais escolas para completar sua jornada de trabalho e, ainda, admite que os docentes tenham dois ou mais contratos de trabalho.

No mesmo estudo, verificou que a maioria dos professores e professoras pesquisados trabalha em casa preparando ou corrigindo atividades e, de acordo com esses profissionais, o trabalho docente invade a vida privada, é um trabalho que se faz o tempo todo, sendo muito difícil mensurá-lo. Assim, a autora faz uma distinção entre o tempo de ensino e o tempo de trabalho:

O tempo de ensino e o tempo de trabalho são dimensões diferenciadas. Enquanto o tempo de ensino é a aula propriamente dita, a atividade face à classe e pode ser medida em minutos, por semana ou ano, dependendo do país. O tempo de trabalho refere-se ao processo de trabalho, à mobilização física e intelectual para o exercício da docência, na escola, no domicílio ou em lugares determinados para preparação de aulas, correções, estudos, reuniões, etc. (Souza, 2008, p. 1)

Ressalta ainda que as motivações desses docentes para a escolha da profissão são: o gosto pela disciplina que ensinam e o desejo de se ocuparem de jovens. Somente os docentes franceses, na pesquisa realizada pela autora, afirmam que o estatuto socioprofissional que implica em autonomia e liberdade externa os levou a esta profissão. No Brasil, os docentes destacam as circunstâncias sociais e econômicas como mobilizadoras do acesso à profissão. O desemprego e a precarização do trabalho, resultantes da re-estruturação das atividades produtivas, contribuíram para que o magistério ganhasse proeminência na recomposição das trajetórias profissionais dos sujeitos pesquisados que se encontram fora de seus postos de trabalho no seu campo profissional antecedente, como engenheiros ou administradores. Para as professoras, que continuam submetidas às atribuições e às imposições domésticas, a tentativa de articular trajetórias profissionais e pessoais é também fundamental para o engajamento na profissão docente.

A desmotivação para o ingresso na carreira docente no Brasil, como observou Souza (2008), estaria sendo construída pelas evidências da degradação das condições de exercício do trabalho em relação às mudanças das características sociais e culturais dos alunos e pela mudança na concepção da profissão, na qual as atividades se multiplicam nos últimos anos. Ao ensino se vinculam atividades administrativas, gestão de comportamento e orientação de alunos, trabalho em equipe e novas atividades multidisciplinares (Souza, 2008). As condições de trabalho dos professores e das professoras pesquisados por ela apontam, desse modo, para a intensificação do trabalho docente.

A intensificação, segundo Apple (1987), representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos docentes são degradados. Ela tem vários indícios, desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com a sua profissão. A intensificação reflete-se, ainda segundo esse autor, em aspectos como a redefinição do tempo e da interação entre os profissionais, a aprendizagem de uma gama mais ampla de habilidades, a separação entre concepção e execução, a desqualificação e a sobrecarga de trabalho.

Na mesma perspectiva de análise de Apple (1987), Hargreaves (1994) assinala que a intensificação do trabalho docente reduz o tempo de descanso durante a jornada de trabalho e diminui o tempo necessário para que o professor se mantenha em dia com a sua área de conhecimento. Ele demarca a sobrecarga crônica e persistente de trabalho sobre os docentes, o que dificulta a participação destes em planejamentos em longo prazo e favorece a dependência de terceiros, ocasionando a redução da qualidade do serviço. Destaca, ainda, que a escassez de tempo de preparação é uma característica da intensificação do trabalho docente,

assim como a intensificação da ação docente possibilita considerá-la erroneamente como crescente profissionalização dos professores. Muitos professores apóiam a intensificação voluntariamente e a confundem com a profissionalidade ao assumir responsabilidades adicionais, incluindo atividades posteriores à jornada de trabalho (Hargreaves, 1994).

A intensificação do trabalho docente, do ponto de vista de Contreras (2002), é decorrência do processo de desqualificação intelectual, de deterioração das habilidades e competências profissionais dos docentes, restringindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

3.1.2 A precarização e a flexibilização do trabalho docente

A precarização do trabalho docente decorre da precarização do emprego presente na dinâmica atual da modernização do capital e, segundo Castel (1998), resulta do processo de racionalização econômica e das mudanças no trabalho a partir da década de 1970. Esses novos modos de re-estruturação produtiva interferem diretamente nas questões relacionadas ao trabalho e provocam maior flexibilização das condições e relações de trabalho.

A precarização do trabalho e o enorme desemprego, nas últimas duas décadas, como observa Antunes (2001), são alguns dos aspectos nefastos ocorridos na sociedade ocasionados pela re-estruturação produtiva da era da acumulação flexível.

Segundo Mészáros (2007), a chamada flexibilização em relação às práticas do trabalho, que são facilitadas e aplicadas por meio de vários tipos de desregulamentação, equivale, na realidade, à precarização da força de trabalho.

Pochmann (1999) observa um processo de precarização do trabalho a partir do final dos anos 1970, com a diminuição de empregos regulares e regulamentados, destruição de ocupações formais, redução do poder de compra dos salários e subutilização da força de trabalho. A re-estruturação capitalista e as mudanças no mundo do trabalho, como observa esse autor, têm sido acompanhadas de alterações significativas no uso e remuneração da força de trabalho. A transformação do emprego resulta em maior flexibilização do trabalho em relação aos contratos de trabalho, às legislações social e trabalhista, à queda nas taxas de sindicalização e no número de greves, com efeitos sobre o mercado de trabalho, sobretudo acarretando desemprego.

Como o trabalho em geral, o trabalho docente tem sofrido relativa precarização das relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista, o que, segundo Oliveira (2006), pode ser verificado nos elementos referentes a: arrocho salarial, ausência de piso salarial, inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, instabilidade do emprego no magistério público, contratos temporários nas redes públicas de ensino.

Mancebo (2007), ao analisar a produção acadêmica da área do trabalho docente, também constata que os autores demarcam o processo de precarização pelos baixos salários, a desqualificação e fragmentação das atividades, a perda de espaços de reconhecimento social, a heteronomia crescente e o controle do professor em relação ao seu trabalho. Enfim, essas pesquisas, segundo ela, registram uma situação de pauperização que empurra a categoria docente, antigamente inserida nas classes médias, em direção ao *status* e condições de vida semelhantes aos de setores proletarizados.

A precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares precisam ser analisados, segundo Sampaio e Marin (2004), sob diferentes facetas, que dizem respeito às condições de trabalho e, especificamente, à carreira docente. Dentre essas facetas, elas destacam a necessidade de escolaridade e de professores para preencherem a função docente, o salário, a carga horária de trabalho e de ensino, o tamanho das turmas e a razão professor/aluno, a rotatividade e a itinerância dos professores pelas escolas.

Essas autoras ressaltam que o salário é uma das questões mais visíveis da precarização do trabalho docente, sendo uma das principais queixas dos docentes. Com base nos dados de Siniscalco (2003), Sampaio e Marin (2004) mostram que, com relação ao valor dos salários, o Brasil está acima apenas da Indonésia e quase empata com o Peru. Todos os demais países oferecem salários mais elevados na educação primária. Na educação secundária, o Brasil também é um dos sete piores do mundo para remunerar o professor. O salário é um fator que influi pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois, segundo elas, a pauperização da profissão significa a pauperização da vida pessoal, nas suas relações entre vida e trabalho.

Muitos profissionais, com formação equivalente ou inferior, recebem maior remuneração que os professores, conforme consta na tabela abaixo:

TABELA 6
Rendimento médio mensal por ocupação – Brasil – 2005

Tipos de profissionais	Salário
Professor da Educação Infantil	559,80
Professor de 1ª a 4ª série	660,13
Professor de 5ª a 8ª série	975,35
Funções Adm. de nível superior em educação	1.626,08
Professor de Ensino Médio	1.247,22
Suboficial das Forças Armadas	1.258,63
Administrador de empresas	3.258,76
Economista	3.057,12
Auditor	2.735,08
Advogado	2.474,83
Professor de Ensino Superior	2.919,12
Delegado	4.290,81
Perito criminal	1.727,04
Médico	4.269,71

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2005

Observa-se que os profissionais com menor rendimento mensal são as professoras da educação infantil. Constata-se que os salários médios dos professores estão entre os mais baixos, se comparados com outros profissionais da carreira do serviço público e de autônomos, como administradores de empresas, economistas, delegados, advogados, médicos, entre outros.

A flexibilização do trabalho docente aparece nas pesquisas, segundo Mancebo (2007), demarcada por diferentes aspectos, como: a expansão dos sistemas de ensino em contraposição à contenção dos gastos públicos; os contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como temporários, precários ou substitutos, aprofundando um mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos e substituíveis; as novas atribuições agendadas para os professores. No caso da educação superior, ela registra que o professor é responsável por um crescente número de tarefas, além da obrigação pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, emissão de pareceres, captação de recursos para viabilizar seu trabalho e para o bom funcionamento da instituição, participação em muitas reuniões e o atendimento da população, na medida em que aumenta a miséria e os Estados se isentam de suas funções sociais.

As mudanças recentes na organização escolar, de acordo com Oliveira (2004), que assinalam uma maior flexibilidade nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação, corroboram a ideia de novos padrões de organização do trabalho escolar e a exigência de novo

perfil de docentes. Tais transformações, sem as adequações necessárias, implicam na precarização do trabalho docente.

Para maior entendimento dos processos de flexibilização e precarização do trabalho docente, conforme observa a mesma, faz-se necessário abordar as teses da profissionalização e da desprofissionalização/proletarização.

3.1.3 A profissionalização e a proletarização do trabalho docente

Os estudos mais expressivos sobre a profissionalização e a proletarização docente no Brasil datam das duas últimas décadas, conforme já mencionado. Nessa época, segundo Oliveira (2003), a discussão estava relacionada à luta dos trabalhadores da educação pela profissionalização, com o objetivo de garantir a manutenção de *status*, vantagens e benefícios próprios. A essa tese contrapunha-se a ameaça da proletarização como perda de autonomia e de controle do professor do seu processo de trabalho.

Esse debate tem como marco o estudo de Enguita (1991) sobre a ambivalência da docência, por considerar que esta se localiza em um lugar intermediário e instável entre o profissionalismo e a proletarização. Segundo esse autor, a profissionalização é a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (Enguita, 1991, p. 41) e a proletarização, em sentido oposto à profissionalização, deve ser entendida livre das conotações superficiais que a associam ao trabalho fabril. Desse modo, ele assinala que um grupo profissional é uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado em uma situação de privilégio monopolista, plenamente autônomo em seu processo de trabalho. No extremo oposto, encontra-se a classe operária que perdeu, ou nunca teve acesso ao controle sobre seu trabalho. Para esse autor, a docência é designada semiprofissão, uma vez que compartilha as características de ambos os extremos, assim como outros profissionais que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio.

Essa contradição em relação à situação docente também é discutida por Hypólito (1991) ao afirmar que os professores estão submetidos a um processo de proletarização em

desenvolvimento, mas apesar de apresentar fortes características da classe trabalhadora, eles ainda mantêm boa parte do controle sobre o seu trabalho e certa autonomia.

Ao relacionar profissionalismo e autonomia docente, Contreras (2002) destaca que a profissionalização pode significar obediência às manipulações ideológicas, isolamento e racionalização do trabalho. Se por um lado a aspiração dos professores de pertencer a um *status* de prestígio e reconhecimento social está relacionada à ideia de profissionalismo, por outro lado essa tese é utilizada por parte dos empregadores como um recurso para neutralizar conflitos e estabelecer hierarquias de salários. Para esse autor, o profissionalismo deve ser analisado tanto nos processos sociais e políticos, como na retórica na qual se sustenta.

O conceito de profissionalidade, em oposição ao uso do termo profissionalismo, é utilizado por Contreras (2002, p. 74) para referir-se “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Segundo o mesmo autor, esse conceito possibilita descrever o desempenho do trabalho de ensinar, como também expressa valores e pretensões que se pretende alcançar e desenvolver nessa profissão.

A profissionalização, segundo Shiroma (2004), é o conceito-chave da reforma educacional na América Latina nos anos 1990. A ação de profissionalizar do ponto de vista do senso comum, segundo ela, relaciona-se à de capacitar, à de ganhar *status* e à de deixar de ser amador. O termo profissional remete à noção de competência, de credencial, de autoridade legitimada por um conhecimento específico e de autonomia, o que se integra à experiência prática e altos salários.

Entretanto, a despeito do conceito positivo de profissionalização apropriado por essa reforma educacional, as decorrências dos mecanismos de controle do trabalho docente associados aos conceitos de eficiência, habilidade, responsabilidade, competência, entre outros, tendem à proletarização e à desintelectualização do professor (Shiroma, 2003).

Para Oliveira (2004), o processo de desprofissionalização dos professores encontra-se em aspectos concernentes à perda de controle do processo e das condições de trabalho, como a autonomia, a formação, o conhecimento e a especialização docente.

Os estudos sobre as mudanças a que vem sendo submetido o trabalho docente nas últimas décadas que resultaram na intensificação do trabalho e na precarização e flexibilização das relações de emprego e que repercutem sobre as condições de trabalho das docentes orientam a análise do trabalho docente na educação infantil nesta pesquisa.

Em relação ao trabalho docente na educação infantil, conforme já mencionado na introdução desta dissertação, ressalta-se a necessidade de estudos que abordem o processo e as condições de trabalho dessas profissionais. Se compararmos às demais etapas da educação

básica, como observa Campos, R. (2008), é na educação infantil que se faz presente novos arranjos, combinações e segmentações que tanto dão novas formas ao trabalho pedagógico com as crianças pequenas, “como também revitalizam formas arcaicas de divisão de trabalho, como meio e argumento para justificar novos modos de intensificação e precarização do trabalho docente” (Campos, R., 2008, p. 16-17).

3.2 O trabalho docente na educação infantil: aportes para análise

As questões sobre a formação, o perfil, o trabalho, o salário, a carreira e o *status* das profissionais da educação infantil estão diretamente vinculadas ao reconhecimento do direito das crianças pequenas à educação de qualidade (Campos, 1994; Vieira, 1998; Cerisara, 2002a; Dalben *et al.*, 2002; Silva, 2003; Rosemberg, 2001). Nesse sentido, recuperar a história da educação infantil é importante para contextualizar o trabalho das profissionais que atuam com as crianças e para analisar as suas condições de trabalho.

No Brasil, sobretudo nos últimos 30 anos, duas áreas da administração pública nas instâncias federal, estadual e municipal ocupam-se da educação infantil: a Assistência Social (creches e pré-escolas) e a Educação (pré-escolas). Essas duas áreas compartilham ou disputam atribuições e recursos, mobilizando pessoal com diferentes *status* e qualificação profissionais (Vieira, 2007a).

Historicamente, as profissionais que atuavam nas creches eram as educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram exigidos conhecimentos básicos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. A direção das creches era ocupada por médicos, assistentes sociais ou irmãs de caridade. Nos jardins de infância, eram as professoras, geralmente as normalistas, que tinham a tarefa de educar as crianças (Vieira, 1999). Constituíram-se, assim, dois perfis de profissionais da educação infantil: as professoras da pré-escola e as trabalhadoras das creches, chamadas de pajens, crecheiras, monitoras, etc., com salários e exigências menores para a formação profissional em relação às professoras. Campos (1999), ao abordar as diferenças de origem, de identidade e de *status* entre as profissionais da educação, enfatiza que:

[...] quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia (Campos, 1999, p. 131).

As profissionais da educação infantil foram se constituindo, portanto, de forma segmentada: a profissional da creche com a função de cuidar e de garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passassem o dia e a professora, responsável por educar, com o objetivo de preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental. A moderna noção de cuidado, segundo Campos (1994), busca superar essa divisão de tarefas na organização do trabalho pedagógico e tem sido usada para “incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, cuidar, todas fazendo parte integrante do que chamamos de educar” (Campos, 1994, p. 35). Nesse sentido, educar/cuidar, compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas no processo de desenvolvimento da criança e da profissional que com ela trabalha passou a ser o objetivo e a especificidade da educação infantil nos anos de 1990⁵⁸, presente nos documentos oficiais do MEC, na gestão de Ângela Barreto, na coordenação da educação infantil, e do Conselho Nacional de Educação a partir dessa época. Essa premissa tornou-se a orientação mais adequada para o atendimento a crianças de zero a seis anos em espaços coletivos e um dos principais pré-requisitos para a ação das profissionais que atuam com essa faixa etária (Machado, 2000).

A LDB – Lei nº. 9.394/96 passou a conceituar a profissional de educação infantil como professora, definindo sua identidade e demandando sua participação na construção da proposta pedagógica da instituição em que trabalha (Art. 12 e Art.13). A formação básica das profissionais que atuam diretamente com as crianças de zero a seis anos é definida pela LDB (Art. 62). Essa lei estabelece também os direitos das docentes (plano de carreira, condições adequadas de trabalho, tempo incorporado em sua carga horária de trabalho para formação e estudos) e os deveres (formação superior, admitida a formação mínima em nível médio, na modalidade normal) (Cerisara *et al.*, 2002).

Na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2002), são designadas professoras de nível médio da educação infantil as que possuem a formação em nível médio, acrescida de curso técnico de formação para o magistério. Para a ocupação de auxiliares de desenvolvimento infantil, também chamadas de atendentes de creche, auxiliares de creche e crecheiras, de acordo com essa classificação, requer-se o ensino fundamental, com aprendizado no local de trabalho, sob orientação da equipe escolar. Essas profissionais são responsáveis por atividades como ensinar e cuidar das crianças, elaborar projetos

⁵⁸ Conforme consta na LDB 9.394/96: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB – Lei nº.9394/96, Art. 29).

pedagógicos, planejar ações didáticas, avaliar o desempenho das crianças, preparar material pedagógico, organizar o trabalho e comunicar-se com as colegas, direção e famílias. As professoras de nível superior, na educação infantil, conforme consta na CBO (2002), são aquelas com formação de nível superior na área de educação e há diferentes designações para essas profissionais, segundo a faixa etária das crianças: entre zero a três anos, são nomeadas professoras de creche, jardim de infância, maternal ou minimaternal; para a faixa etária de quatro a seis anos, são designadas professoras de pré-escola ou pré-primário. Além de realizarem as atividades citadas, essas profissionais também são responsáveis por planejar e avaliar a prática pedagógica e realizar tarefas administrativas (Ministério do Trabalho e Emprego/Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, 2002).

Muitas profissionais habilitadas para o magistério e que atuam efetivamente como docentes na educação infantil ocupam cargos e desempenham funções fora da carreira do magistério, recebendo diversas denominações, conforme consta no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº. 21/2008). Entretanto, de acordo com esse parecer, a existência de profissionais que atuam na educação infantil com a formação pedagógica adequada, mas que não integram a carreira de magistério, acarreta o enfraquecimento e a desvalorização dessa mesma carreira, além de desatender à Constituição e aos preceitos legais.

O reconhecimento da identidade e do papel das profissionais da educação infantil, tendo em vista a sustentação de uma proposta pedagógica que atenda às necessidades de cuidado e educação da criança nos primeiros anos de vida, consta também no documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006):

Pesquisas sobre o desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. [...] Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida (Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. MEC, 2006, p. 7).

No que tange às políticas de atendimento e às legislações referentes à educação infantil, Vieira (1999) afirma que, historicamente, delineou-se um modelo dominante dos serviços para as crianças pequenas calcados em precário profissionalismo. Considerando que a história da educação infantil constitui objeto recente para os historiadores da educação, ela afirma que:

Consequentemente, uma história do processo de profissionalização na área, ou seja, da constituição da profissão docente em educação infantil como algo que é específico, particular e complexo, envolvendo atores sociais diversos (a economia social, a filantropia, a medicina, o serviço social, os novos movimentos sociais, o feminismo, entre outros) está por ser feita (Vieira, 1999, p. 36-37).

A formação e a profissionalização docente assumiram a centralidade no contexto das mudanças ocorridas na organização dos sistemas educacionais a partir das reformas educacionais das duas últimas décadas (Campos, M. M., 2008). A necessidade de formação para a docência na educação infantil considerando as especificidades sobre o perfil adequado aos objetivos de cuidar e educar implica um desafio, à medida que as instituições de educação infantil são incorporadas aos sistemas de ensino (Dalben *et al*, 2002). Com efeito, as determinações atuais da educação infantil “que articulam, tornam complementares e indissociáveis as funções de cuidar e educar resultam em novas exigências de formação, de qualificação, novas identidades profissionais, e na discussão das carreiras, da valorização e dos custos do trabalho docente na educação infantil, nos sistemas educacionais” (Vieira, 2008, p. 5). Nesse sentido, Campos (1994) adverte sobre a necessidade de uma visão integrada de educação infantil e também de um novo tipo de formação para as profissionais, que não hierarquize as atividades de educação e cuidado das crianças e não as segmente sob a responsabilidade de profissionais diferentes.

Os cursos de formação de professoras existentes não enfocam os conteúdos relativos à indissociabilidade das ações de educar e cuidar, específicos ao trabalho com crianças pequenas, segundo apontam vários estudos (Campos, M. M., 1994, 2008; Kramer, 1994; Vieira, 1999; Kishimoto, 2002; Micarello, 2005 e Wiggers e Füllgraf, 2008), constatando-se a precária qualidade da formação das professoras da educação infantil. Verifica-se, assim, a dificuldade em combinar uma formação geral com a especialização requerida para quem vai trabalhar com crianças menores de seis anos, especialmente aquelas de zero a três anos. Assim, pode-se dizer que, na educação infantil, as contradições dos modelos de formação são mais intensas do que nas etapas seguintes, já que o impacto das reformas somou-se a esses problemas preexistentes e ainda não superados (Campos, M. M., 2008).

Figueiredo e outros (2005) fazem um alerta em relação à formação das profissionais da educação infantil:

[...] que, em muitos casos, vem se dando de forma aligeirada, em cursos esporádicos e num sistema de repasses consecutivos, sem uma continuidade e sem uma linha ideológica que a norteie, pode estar contribuindo para a perda da autonomia desse profissional sobre seu fazer, a despeito dos discursos que têm se colocado acerca da necessidade de sua formação para que ele possa ascender à categoria de profissional (Figueiredo *et al.*, 2005, p.166).

Os processos de formação, segundo Campos, R. (2008), tem como pressuposto a concepção do que é ou deve ser o trabalho da professora, as obrigações e atribuições que devem realizar e quais os conhecimentos necessários ao exercício de sua profissão. Desse modo, os cursos esporádicos “não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira” (Kramer, 2006, p. 806).

Com relação à formação das profissionais da educação infantil, Wiggers (2007), constatou em pesquisa realizada nos municípios de Santa Catarina, os seguintes aspectos: os termos professora/educadora são utilizados como sinônimos; os níveis de formação inicial de professoras e auxiliares são superiores se comparados à realidade nacional; há variação pequena na formação das auxiliares que atuam na pré-escola comparada à creche; há tendência à equiparação salarial entre as professoras de creche e de pré-escola; há valorização financeira das professoras/educadoras em relação às auxiliares de sala; persistem concepções que desconsideram a importância de profissionais formadas e qualificadas para atuação, sobretudo nas creches, bem como da ausência de necessidade de uma equipe nos órgãos centrais que se volte para as demandas específicas das creches e pré-escolas. Apesar de a formação inicial das profissionais da educação infantil que atuam nos municípios catarinenses ser considerada apropriada na forma da lei, a pesquisa aponta que esta não responde às necessidades de qualificação requeridas pelas práticas sociais. Verifica-se que os cursos existentes são inadequados às necessidades de formação para a educação infantil. O desafio consiste, portanto, na formação condizente com as demandas postas pelo desenvolvimento integral da criança (Wiggers e Füllgraf, 2008).

O direito à formação, no que diz respeito às habilidades, competências e conhecimentos necessários ao trabalho com as crianças de zero a seis anos está intrinsecamente relacionado à profissionalização de suas professoras. As diferentes estratégias de formação devem proporcionar a profissionalização, tanto em termos da escolaridade, quanto no que se refere à valorização e progressão na carreira (Kramer, 1994).

A importância da formação das professoras e da existência de planos de carreira e remuneração, obrigatórios na forma da lei e exigidos desde a Constituição de 1988 (inc. IV, art. 206), consta no documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil/ MEC (1998, v. I):

As crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática, gozando de *status*, assim como de condições de trabalho e remuneração condigna (Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil/MEC, 1998, p. 18, v. I).

As políticas que privilegiam a formação regular, integrando o cuidar e o educar, são consideradas emancipatórias. Segundo Vieira, (1999):

Possibilitar elevação de escolaridade, qualificação profissional, progressão em carreiras – mesmo as em construção, remuneração digna, contribuem para a valorização social da função de cuidar e educar crianças pequenas, para a valorização de carreiras femininas no contexto educativo, o que pode ser inovador e garantir melhores condições de atendimento às crianças (Vieira, 1999, p. 34).

As pesquisas⁵⁹ têm indicado que a formação e a profissionalização constituem-se em desafios na área da educação infantil também pela concepção histórica de que cuidar e educar crianças pequenas estão associados ao papel tradicionalmente desempenhado pelas mulheres. O exercício da docência, nessa etapa da educação básica, é visto como algo que necessita de pouca qualificação e tem menor valor, o que desmobiliza as professoras quanto às reivindicações por melhores salários, condições de trabalho e formação. A educação infantil tem na questão do gênero mais uma variável para a desvalorização das profissionais, o que leva a uma baixa remuneração, a uma alta rotatividade e à falta de perspectivas em termos de carreira (Kramer, 2005).

Na medida em que se concretizou, em termos legais, a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, mostrou-se também urgente a necessidade de proporcionar a formação específica às profissionais que atuam com as crianças pequenas, conforme já mencionado. Formar a profissional é atribuir-lhe autonomia, o que requer o reconhecimento dos saberes construídos pelas professoras de educação infantil a partir das dimensões da profissionalidade das mesmas. (Figueiredo *et al.*, 2005).

A autonomia profissional das professoras, no âmbito do trabalho docente, diz respeito ao controle das professoras sobre seu próprio trabalho e às suas possibilidades de fazer

⁵⁹ Autoras citadas na nota 6 da introdução.

escolhas em seu cotidiano (Figueiredo *et al.*, 2005). Com relação à educação infantil, Figueiredo e outros (2005) afirmam que:

[...] parece-nos relevante refletir sobre a autonomia dos professores de educação infantil no momento em que, em função do seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica, se discute, tanto no meio acadêmico quanto nas políticas públicas de formação, quais seriam as características necessárias e/ou desejáveis àqueles que atuam junto à criança de 0 a 6 anos e os saberes e competências que deveriam dominar (Figueiredo *et al.*, 2005, p. 156-157).

A questão da autonomia docente é discutida por Contreras (2002), que a relaciona ao *status* que os professores têm reivindicado como modo de resistência à desqualificação e à racionalização de seu trabalho. Para ele, a autonomia dos professores só pode ser recuperada se for compreendida como “qualidade educativa, e não como qualidade profissional, do trabalho docente” (Contreras, 2002, p.70).

Em estudos sobre a construção da profissionalidade de professoras de educação infantil, Ambrosetti e Almeida (2007) verificaram a importância dos elementos relacionais e afetivos na constituição da profissionalidade docente. Segundo esse estudo, as professoras sentem-se afetadas pela valorização atribuída ao seu trabalho e pela frágil legitimidade social de uma profissão ainda não reconhecida. Ele revelou sentimentos contraditórios e ambíguos das professoras em relação à atividade docente na etapa inicial da educação básica. Para a maioria das professoras que participou da pesquisa, a aproximação da profissão docente aconteceu como uma possibilidade de formação e trabalho mais acessíveis, em função das dificuldades de inserção em atividades profissionais mais valorizadas (Ambrosetti e Almeida, 2007).

Ao considerar as especificidades do trabalho das educadoras da infância, Oliveira-Formosinho (2002) afirma que:

O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 133).

Em sua análise, Oliveira-Formosinho (2002) aponta ainda que o papel das docentes da educação infantil apresenta aspectos similares e também diferenciadores do papel de outros professores. Em função das atividades de cuidado e educação das crianças, o papel das educadoras é abrangente, com fronteiras pouco definidas, distinguindo-se dos demais professores.

Silva e Rosseti-Ferreira (2000) chamam a atenção para as transformações advindas do mundo do trabalho e das reformas educacionais que exigem, também das profissionais da educação infantil, novas competências, criatividade, produtividade e capacidade de adequar-se às variadas situações.

As docentes são consideradas como o principal recurso para os serviços voltados para a criança pequena, como ressalta Moss (2006), e há um crescente reconhecimento de que o trabalho é complexo e requer capacitação especializada. Nesse sentido, segundo esse autor, a força de trabalho que atua na educação infantil também move a agenda política, bem como os serviços voltados para a criança pequena. Entretanto, para ele, apesar desse reconhecimento, a situação em muitos países – onde a força de trabalho que atua com a criança pequena está dividida entre uma minoria de professoras e uma crescente maioria de cuidadoras de criança com qualificações mais baixas e piores condições de trabalho – é altamente problemática.

A construção atual no campo da educação da criança pequena no Brasil, segundo Campos (2003), é marcada por tensões herdadas do passado, pelas promessas com as mudanças legais e pelas dificuldades no planejamento e na execução das políticas educacionais.

Esta pesquisa pretende contribuir para o conhecimento sobre o trabalho docente na educação infantil, no contexto de uma política municipal de expansão da oferta pública de creches e pré-escolas. Reafirma-se aqui, considerando os limites desta investigação, os objetivos de: conhecer a organização das escolas de educação infantil e UMEIs de Belo Horizonte, quem são as suas profissionais, o que fazem e as condições de trabalho dessas professoras e educadoras a partir das mudanças nas relações de trabalho decorrentes do Programa Primeira Escola. Esses elementos serão apresentados e analisados nos próximos capítulos.

4 A ORGANIZAÇÃO E O PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Neste capítulo, são apresentados a organização das escolas pesquisadas, o perfil das docentes e as trajetórias que as levaram a se aproximarem da educação infantil. Em seguida, é descrito o processo de trabalho das professoras e educadoras, analisando os dados coletados na pesquisa de campo à luz dos referenciais teóricos que abordam a temática docente. Para finalizar, expõem-se aspectos da construção da carreira após a implantação do Programa Primeira Escola. Este capítulo, dentro das limitações da investigação realizada, pretende responder às seguintes questões: como se organiza as escolas e Unidades Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte, quem são suas profissionais, o que fazem e em que condições.

4.1 As escolas pesquisadas: as condições físicas, materiais e humanas de trabalho

Como foi dito na introdução desta dissertação, o trabalho de campo foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil e em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) administrativamente subordinada a essa escola. As organizações física, administrativa, material e humana a serem descritas para cada uma delas, darão a dimensão das condições de trabalho, nos aspectos referidos.

4.1.1 A Escola Municipal de Educação Infantil

A escola de educação infantil existe há 20 anos. Foi criada pela PBH/SMED para dar continuidade a um projeto de educação comunitária desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC/MG) por meio do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e Secretaria Estadual de Educação. Funcionou durante 16 anos no porão do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro dentro de um *campus*, localizado na Avenida Amazonas, bairro Gameleira, região Oeste. Apesar da precariedade e inadequação da área construída, a

escola estava instalada em um espaço privilegiado. A ampla área gramada, arborizada e florida possibilitava o movimento, a investigação, a brincadeira e a fantasia das crianças. A primeira diretora da escola foi indicada pela PBH e selecionou as professoras com as quais iria trabalhar. Os princípios pedagógicos construídos pela escola estavam em consonância com aqueles priorizados pelo antigo projeto comunitário, dentre eles destacam-se: a organização do espaço e do tempo em função da demanda das crianças, a formação em serviço das profissionais e a efetiva participação da comunidade nas suas deliberações⁶⁰.

No ano de 2004, a escola mudou de endereço e isso aconteceu no contexto de definição de novas diretrizes para a educação infantil pela PBH e, ainda, em função da interdição do antigo prédio da escola pela vigilância sanitária do município e pelo Corpo de Bombeiros. A construção de um novo prédio no *campus* pela PBH não foi possível por esse espaço pertencer ao governo federal. Atualmente, a escola localiza-se no bairro Betânia, na mesma região da cidade. No entorno da escola, há conjuntos habitacionais, escolas públicas de ensino fundamental, escolas particulares de educação infantil, posto de saúde, parque, igrejas e um amplo e diversificado comércio.

A escola funciona em uma edificação planejada e construída especificamente para a educação infantil nos padrões do Núcleo de Projetos Especiais para a Educação Infantil da SUDECAP, com capacidade para atender 440 crianças⁶¹. O prédio conta com três blocos. No 1º, há um pátio coberto, refeitório, cozinha, despensa, lavanderia, depósito de lixo, banheiros para os adultos, secretaria, sala da coordenação, sala da direção, sala de professores, sala de vídeo, sala de informática, copa, depósito de materiais e uma pequena brinquedoteca instalada no final do corredor. No 2º bloco, estão a biblioteca, berçário, lactário, fraldário, 7 salas, 4 banheiros infantis e brinquedos de *playground* e de estimulação para as crianças menores. No 3º bloco, há 4 salas e 2 banheiros infantis. Nos fundos do prédio, há uma ampla área externa com brinquedos de madeira e de *playground*, horta, árvores, parede de azulejos para pintura, mesas e banco de alvenaria e um teatro de arena. Os blocos que compõem o prédio são interligados por corredores cobertos e separados, cada um por uma porta de vidro. As salas têm portas para os corredores e também para as áreas externas.

Instalada no novo prédio, a escola ampliou o número de crianças atendidas passando de 300 para 430, sendo 390 em horário parcial e 40 em horário integral e estendeu o atendimento para as crianças de 0 a 2 anos e 8 meses. O acesso das crianças acontece por meio do sorteio das vagas, de acordo com os critérios definidos pela SMED. A escola passou

⁶⁰ Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2001) e do Portfólio da escola (2006).

⁶¹ Fonte: SMED/ Rede física escolar.

ainda a dirigir uma Unidade Municipal de Educação Infantil, tornando-se escola núcleo. Nesse contexto, ocorreu também uma mudança significativa no quadro de profissionais da escola com a entrada da educadora infantil.

TABELA 7
Número de crianças atendidas na escola pesquisada. Belo Horizonte – 2008

Quantidade de crianças	Faixa etária	Quantidade de turmas	Horário
44	0 a 3 anos	4	7h às 17h30min
40	3 a 4 anos	2	7h às 11h30min
80	4 a 5 anos	4	7h às 11h30min
75	5 a 6 anos	3	7h às 11h30min
60	3 a 4 anos	3	13h às 17h30min
40	4 a 5 anos	2	13h às 17h30min
20	4 a 6 anos	1	13h às 17h30min
75	5 a 6 anos	3	13h às 17h30min
Total: 434		Total: 22	

Fonte: Secretaria da escola – abril/2008

Nota: Das 44 crianças de até 3 anos, 36 têm atendimento integral, as demais são atendidas em apenas um turno por opção das famílias.

TABELA 8
Organização das turmas na escola pesquisada. Belo Horizonte – 2008

Número de salas	Quantidade de turmas	Faixa etária	Quantidade de professoras/educadoras	Horário
1	2	0 a 1 ano	6	2 em cada turno (manhã, intermediário e tarde)
1	1	1 a 2 anos	4	2 em cada turno (manhã e tarde)
1	1	2 a 3 anos	2	1 em cada turno (manhã e tarde)
9	18	3 a 6 anos	18	Manhã e tarde

Fonte: Secretaria da escola – abril/2008

Nota: As demais professoras/educadoras atuam como apoio às turmas.

Com relação ao quadro de pessoal⁶², a escola está organizada com 7 professoras e 14 educadoras no turno da manhã (7h às 11h30min), sendo que 2 educadoras têm horário

⁶² O quadro de pessoal das escolas públicas municipais é instituído com base na Portaria SMED/SMAD nº. 008/97 que dispõe sobre os critérios para a organização do quadro de pessoal das unidades escolares da RME/BH. Para subsidiar os princípios da Escola Plural, o número de cargos de professores foi estabelecido multiplicando-se o número de turmas da escola por 1.5 (um e meio). No que se refere ao dimensionamento do quadro de professoras/educadoras, este deve ser definido pelo coletivo de cada unidade escolar considerando o número de turmas, os critérios de enturmação e as regulamentações vigentes. São considerados integrantes do referido quadro: professoras/educadoras em regência; professoras/educadoras em atividades de coordenação pedagógica; professoras/educadoras em atividades pedagógicas definidas pelos projetos da unidade escolar; professoras/educadoras em readaptação funcional que não estejam exercendo atribuições de auxiliar de secretaria ou biblioteca; técnicos superiores de ensino ou pedagogos em atividades de coordenação. No quadro de pessoal das UMEIs, constam, ainda, os profissionais, a saber: 1 vice-diretora em período integral; 1 coordenadora pedagógica em cada turno; auxiliar de secretaria; auxiliares de serviço; cantineiras; vigia; porteiro e guarda municipal. Atualmente, a vice-direção é exercida por uma professora da escola núcleo, eleita para essa função. Nas eleições previstas para dezembro de 2008 para a escolha da direção das unidades escolares da RME/BH, as educadoras poderão concorrer ao cargo de vice-diretor de UMEI (Portaria SMED nº. 067/2008). Com relação aos auxiliares de serviço, cantineiras, vigia e porteiro, observa-se que a maioria é contratada pela escola, ou seja, não são funcionários da Prefeitura de Belo Horizonte.

diferenciado: uma delas trabalha das 8h às 12h30min e a outra de 8h30min às 13h. No horário intermediário, são 2 educadoras (das 9h30min às 14h). No turno da tarde (13h às 17h30min), são 5 professoras e 15 educadoras, sendo que 1 educadora trabalha das 12h30min às 17h. A diversidade no horário de trabalho de algumas educadoras dentro dos turnos justifica-se em função do atendimento às crianças que permanecem na escola em período integral⁶³. Cabe ressaltar que, de acordo com os dados fornecidos pela escola em abril de 2008, o quadro de educadoras já modificou em 50% desde a inauguração da nova sede em 2004. Além disso, dos 16 funcionários que fazem parte do quadro de auxiliar de escola, 13 são contratados pela caixa escolar, ou seja, apenas 3 auxiliares ingressaram na RME/BH por meio de concurso público.

A gestão da escola é realizada pela diretora e vice-diretora que fazem parte do quadro de professoras da escola. Há ainda 2 professoras e 2 educadoras atuando na coordenação pedagógica, sendo uma professora e uma educadora em cada um dos turnos (manhã e tarde). Pela manhã, a escola conta também com uma pedagoga contratada igualmente por meio de concurso público. As ocupantes dos cargos de diretora e vice-diretora da escola e vice-diretora da UMEI foram eleitas diretamente pela comunidade escolar, conforme determinação da SMED para as escolas da RME/BH. As profissionais que ocupam a função de coordenação pedagógica foram escolhidas pelos pares. Existe na escola, juntamente com a UMEI a ela vinculada, o Colegiado Escolar com a participação de representantes de professoras e educadoras, pais, comunidade, direção e vice-direção de ambas as instituições. A escola e a UMEI realizam ainda assembleias escolares e desenvolvem com a comunidade escolar projetos como o clube de artes, em que são realizadas oficinas de culinária, artesanato, etc. e o grupo de estudos, nos quais são discutidos temas relacionados à infância de interesse das famílias, como limite, sexualidade e afetividade, entre outros.

Diante das inúmeras mudanças, a escola e a UMEI encontram-se, desde 2007, re-escrevendo a proposta político pedagógica, com assessoria externa de duas consultoras especialistas em educação infantil remuneradas pela caixa escolar.

⁶³ Para as UMEIs e escolas de educação infantil, os critérios para o cálculo do número de cargos de professores e educadores infantis são: número de cargos = número de turmas (A+B) x 1.5 sendo, A = número de turmas de tempo parcial x 1 e B = número de turmas de tempo integral x 2,33. Para as unidades que atendem em tempo integral, crianças de até dois anos, adiciona-se mais 2 cargos de educador, além do 1.5. Os parâmetros para a organização de grupos de crianças decorrem da especificidade da proposta pedagógica, das condições do espaço físico e das características das crianças. (Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação./SMED, Dez.2006)

TABELA 9
Número de profissionais de acordo com a função na escola pesquisada.
Belo Horizonte – 2008

Função	Quantidade
Educadora	31
Professora	12
Diretora	1
Vice-diretora	1
Pedagoga	1
Secretária	1
Auxiliar de secretaria	1
Professora em readaptação funcional	1
Auxiliar de biblioteca	2
Auxiliar de escola (cozinha, limpeza, portaria e vigia)	16
Estagiária	12
Total	79

Fonte: Secretaria da escola – abril/2008



Figura 1: Vista da entrada da escola pesquisada. RME/BH – 2008

Fonte: Foto da autora



Figura 2: Área externa da escola pesquisada. RME/BH – 2008

Fonte: Foto da autora



Figura 3: Vista do 2º bloco da escola pesquisada. RME/BH – 2008
Fonte: Foto da autora



Figura 4: Sala das professoras da escola pesquisada. RME/BH – 2008
Fonte: Foto da autora



Figura 5: Pátio coberto da escola pesquisada. RME/BH – 2008
Fonte: Foto da autora

4.1.2 A Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI

A UMEI também se localiza na região Oeste, dentro do *campus* já citado, na Avenida Amazonas, bairro Gameleira. Essa importante avenida é considerada um corredor que liga o centro da capital a algumas cidades da região metropolitana. No *campus* onde a escola está situada, funcionam também a Secretaria de Estado da Educação, uma escola estadual e uma unidade do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). Nas imediações da UMEI, há hospitais, escolas públicas de ensino fundamental, parque de exposições, presídio e batalhão da polícia militar. Ela funciona em um prédio onde, durante muitos anos, foi uma creche comunitária. O espaço pertence ao governo federal e é utilizado pela PBH por meio de um contrato de comodato. A UMEI foi inaugurada no 2º semestre de 2004, depois de algumas reformas no prédio. Foi idealizada para atender à demanda da comunidade após a mudança da escola de educação infantil que funcionava no *campus* para outro bairro. Recebe crianças do bairro onde está localizada, dos bairros próximos e também filhos de trabalhadores da região.

TABELA 10
Número de crianças atendidas na UMEI pesquisada. Belo Horizonte – 2008

Quantidade de crianças	Faixa etária	Quantidade de turmas	Horário
16	2 a 3 anos	1	7h às 17h30min
40	3 a 4 anos	2	7h às 11h30min
20	4 a 5 anos	1	7h às 11h30min
23	4 a 6 anos	1	7h às 11h30min
25	5 a 6 anos	1	7h às 11h30min
20	3 a 4 anos	1	13h às 17h30min
40	4 a 5 anos	2	13h às 17h30min
50	5 a 6 anos	2	13h às 17h30min
Total: 234		Total: 11	

Fonte: Secretaria da escola – abril/2008

Nota: Das 16 crianças de 2 anos, 8 têm atendimento em horário integral e 8 estão frequentando a escola em apenas um turno por opção das famílias.

A UMEI está localizada em um espaço arborizado e tranquilo, distante do barulho de trânsito intenso da avenida. Possui 5 salas, todas com solário, para atender as crianças de três a cinco anos. Possui também uma sala mais ampla com trocador de fraldas, onde são atendidas as crianças de dois anos. A escola é decorada com as produções das crianças. Na porta de cada sala, há um painel para exposições dos trabalhos e também um grande mural na entrada da escola. Atrás de algumas salas, há o espaço para a horta. Possui cozinha, depósito

de alimentos e uma cantina ampla que é, também, utilizada como biblioteca e sala de vídeo. Há, na cantina, um espaço com TV e DVD e também um cantinho com livros infantis e fantoches e materiais de estimulação. Existe uma área coberta na porta da cantina com bebedouro para as crianças e um pátio descoberto com brinquedos de *playground*, mesas e bancos de alvenaria, quadros de giz pintados no muro e uma pequena área gramada com árvores e plantas. Há também o chuveirão e um espaço para as aulas de artes. Na UMEI, há ainda 2 banheiros infantis, 1 banheiro para os adultos, 1 secretaria, 1 banheiro que é utilizado como depósito de materiais e 1 sala para a coordenação e para as professoras, separada por uma divisória. Na parte da sala ocupada pela coordenação, há um computador, uma máquina copiadora, duas mesas, uma estante com livros para as professoras, prateleiras, um escaninho e um armário onde estão guardados materiais pedagógicos. No espaço das professoras, há dois computadores, impressora, telefone, som, geladeira, bebedouro, prateleiras com material pedagógico, uma mesa pequena e uma mesa redonda para estudo, reuniões, atendimento às famílias e para as refeições.

TABELA 11
Organização das turmas na UMEI pesquisada. Belo Horizonte – 2008

Número de salas	Quantidade de turmas	Faixa etária	Quantidade de educadoras	Horário
1	1	2 a 3 anos	2	1 em cada turno (manhã e tarde)
5	10	3 a 6 anos	10	Manhã e tarde

Fonte: Secretaria da escola – abril/2008

Nota: As demais educadoras atuam como apoio às turmas.

Em cada um dos turnos (manhã e tarde), há 6 educadoras como referências das turmas (uma referência para cada turma), 2 educadoras de apoio que desenvolvem projetos com todas as turmas e 2 educadoras na coordenação. Para atender às crianças que ficam na escola em horário integral, duas coordenadoras assumem a turma diariamente por 1 hora. Uma das coordenadoras do turno da manhã trabalha de 7h30min às 12h e acompanha a turma do integral das 11h às 12h. Uma das coordenadoras da tarde trabalha das 12 horas às 16h30min e permanece com a turma de 2 anos das 12h às 13h, até a chegada da educadora referência. A opção feita pela escola por não ter no quadro educadoras que trabalham no horário intermediário (em torno das 10 às 14h30min) deu-se em função dos problemas ocasionados pela rotatividade de profissionais. Desde sua inauguração, a escola já teve uma mudança de 40% no quadro de educadoras.

TABELA 12
Número de profissionais de acordo com a função na UMEI pesquisada.
Belo Horizonte – 2008

Função	Quantidade
Educadora	20
Vice-diretora	1
Auxiliar de secretaria	2
Auxiliar de escola (cozinha, limpeza, portaria e vigia)	11
Estagiária	4
Total	38

Fonte: Secretaria da escola – abril/2008

Atualmente, a gestão político-pedagógica da UMEI é realizada pela diretora da escola núcleo; pela vice-diretora da UMEI, que é uma professora da escola núcleo eleita para o cargo; e pelas quatro coordenadoras pedagógicas, ou seja, são duas educadoras em cada turno escolhidas pelos pares para essa função. Há ainda o Colegiado Escolar e os projetos desenvolvidos com a comunidade, conforme já citado. As reuniões ordinárias do Colegiado Escolar acontecem mensalmente, alternando os locais entre a escola e a UMEI. Observa-se que o trabalho desenvolvido na UMEI está referendado na proposta da escola núcleo, não obstante a manifestação das educadoras e também da direção e da vice-direção pela autonomia administrativa e pedagógica da unidade em relação à escola.



Figura 6: Vista da entrada da UMEI pesquisada. RME/BH– 2008

Fonte: Foto da autora



Figura 7: Vista do pátio da UMEI pesquisada. RME/BH – 2008
Fonte: Foto da autora



Figura 8: Sala das professoras e da direção da UMEI pesquisada. RME/BH – 2008
Fonte: Foto da autora



Figura 9: Cantina da UMEI pesquisada. RME/BH – 2008
Fonte: Foto da autora

4.2 O perfil das professoras e das educadoras em números e a aproximação da docência

Esta seção pretende apresentar um quadro sobre o perfil da docente da educação infantil pública de Belo Horizonte, a partir dos dados coletados no questionário da pesquisa. Optou-se também por registrar como essas profissionais se aproximaram da docência nessa etapa da educação.

Para este estudo, o perfil das professoras e educadoras foi traçado por meio dos seguintes dados: sexo, idade, raça/etnia, estado civil, formação, tempo de trabalho na educação infantil, cargo, salário, renda familiar, número de cargos e as funções que ocupa. Foram levantadas ainda informações sobre o processo e as condições de trabalho referentes à carreira docente.

Dos profissionais que compõem a amostra, 99% são mulheres e a maior parte delas é casada (60%). A grande maioria (47%) está na faixa etária entre 30 e 39 anos. A partir da constatação que essa é uma profissão predominantemente feminina, Cerisara e outros (2002) assinalam que a construção da identidade dessa profissional se faz por meio da inserção da mulher no espaço público, trazendo consigo as referências femininas, domésticas e maternas. Para os autores, a construção da identidade da professora de educação infantil implica os vários papéis vividos pelas mulheres de forma complementar e contraditória (Cerisara *et al.*, 2002). Conforme observaram Ongari e Molina (2003) em pesquisa realizada com as educadoras italianas, as mulheres apresentam nessa fase da vida a coexistência entre a responsabilidade familiar e o papel social profissional, característico da “dupla presença” feminina.

A maioria das respondentes (55%) se considera negra ou parda e 57% recebem salários de até R\$830,00, o que equivale atualmente a 2 salários mínimos. A renda familiar da maioria (61%) está entre 2 e 6 salários mínimos, ou seja, até R\$2.490,00.

No que diz respeito ao cargo, 93% são educadoras infantis e 7% são professoras. Isso se explica porque, a partir da promulgação da Lei nº. 8.679/2003, as profissionais da carreira de educador infantil passaram a exercer a docência na educação infantil da RME/BH. Desse modo, observa-se que, nas UMEIs inauguradas em 2004, atuam como docentes apenas as educadoras infantis e, nas escolas, atuam as educadoras infantis e as professoras que desempenhavam essa função antes da publicação da referida lei. Por indução da política, só as

ocupantes do cargo de educador infantil deverão atuar nessa etapa da educação básica na RME/BH.

TABELA 13
Número de profissionais da educação infantil pesquisadas de acordo com o cargo que ocupam na RME/BH – 2008

Cargo	Frequência	Percentual
Educador Infantil	125	93%
Professor	9	7%
Total	134	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria das docentes possui atualmente um cargo (83%). Apenas 17% têm jornada dupla de trabalho na RME/BH com extensão de jornada ou com dois cargos, conforme consta na tabela 14.

TABELA 14
Número de profissionais da educação infantil pesquisadas de acordo com a quantidade de cargos que possuem na RME/BH – 2008

Número de cargos	Frequência	Percentual
Um cargo	142	83%
Um cargo com extensão de jornada	21	12%
Dois cargos	9	5%
Total	172	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, ainda, que 65% das respondentes trabalham somente na RME/BH, enquanto 30% trabalham também em outras redes de ensino e 5% exercem outro tipo de atividade, além da docência na RME/BH. Ao ingressarem na RME/BH, 63% já haviam trabalhado em outras escolas de educação infantil.

TABELA 15
Número de profissionais da educação infantil pesquisadas que trabalham em outro local além da RME/BH – 2008

Trabalha em outro local	Frequência	Percentual
Não	111	65%
Sim, em outra rede de ensino	52	30%
Sim, em outra atividade (que não seja na educação)	9	5%
Total	172	100%

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 16
Número de profissionais da educação infantil pesquisadas que exerceram outras atividades profissionais antes de trabalhar na RME/BH – 2008

Outra atividade profissional	Frequência	Percentual
Não, foi o meu primeiro trabalho	4	2%
Sim, em outras escolas de educação infantil	106	63%
Sim, nos anos iniciais do ensino fundamental	57	34%
Sim, em outros setores da Administração Municipal	6	4%
Outras atividades	91	54%

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Tratando-se de respostas múltiplas, a soma das respostas será maior que o total, e a soma das porcentagens superior a 100%.

Registra-se, ainda, que 77% das profissionais da educação infantil têm de 2 a 5 anos de trabalho nessa etapa da educação básica na RME/BH.

TABELA 17
Número de profissionais pesquisadas de acordo com o tempo de trabalho na educação infantil na RME/BH – 2008

Tempo de trabalho	Frequência	Percentual
Menos de dois anos	23	13%
De dois a cinco anos	132	77%
De cinco a dez anos	3	2%
Mais de dez anos	14	8%
Total	172	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação ao grau de formação, os números encontrados na amostra pesquisada confirmam os dados gerais da RME/BH. Das respondentes, 80% têm curso superior. Desse total, a maioria é formada em Normal Superior (54%) e em Pedagogia (24%). Chama a atenção, ainda, o número de profissionais com curso de especialização: 35%, sendo que, desse número, 56% têm especialização em educação infantil.

TABELA 18
Escolaridade das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas. Belo Horizonte – 2008

Escolaridade	Frequência	Percentual
Ensino Médio	34	20%
Ensino Superior	136	80%
Total	170	100%

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 19
Maior grau de escolaridade das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas –
Belo Horizonte – 2008

Escolaridade	Frequência	Percentual
Ensino Superior	88	65%
Especialização	48	35%
Total	136	100%

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 20
Número de profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas, de acordo com o curso superior
frequentado – 2008

Ensino Superior Curso	Frequência	Percentual
Administração Pedagógica	1	1%
Ciências Biológicas	1	1%
Filosofia	1	1%
Formação de professores de 1ª à 4ª série	1	1%
Formação superior de professores	1	1%
Letras	8	10%
Normal Superior	43	54%
Pedagogia	19	24%
Psicologia	2	3%
Serviço Social	1	1%
Turismo	1	1%
Total	79	100%

Fonte: Dados da pesquisa

TABELA 21
Número de profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas, de acordo com o curso de
especialização frequentado – 2008

Especialização Curso	Frequência	Percentual
Alfabetização e letramento	3	6%
Educação infantil	27	56%
Estudos ambientais	1	2%
Gestão e Coordenação pedagógica	1	2%
História da ciência	1	2%
Pedagogia empresarial	2	4%
Psicopedagogia	12	25%
Terapia comportamental	1	2%
Total	48	100%

Fonte: Dados da pesquisa

“Como se aproximaram da educação infantil” foi uma questão apresentada às docentes no grupo focal realizado com as professoras e educadoras infantis da RME/BH, para que as participantes recuperassem as trajetórias de inserção na profissão. Ao longo dos relatos, percebe-se que são vários os caminhos que levaram cada participante a se relacionar com a educação infantil.

Um dos motivos de entrada na profissão se deu pela opção em ser professora nessa etapa da educação básica. Esse dado pode ser constatado nos seguintes depoimentos:

[...] fiz concurso e fui trabalhar no Centro de Desenvolvimento da Criança (CDC). Fiquei dois anos no CDC. [...] quando eu saí de lá, eu não me via fora da educação infantil. Eu queria trabalhar na educação infantil. Trabalhei de supervisora no Estado e gostava também, mas não como na educação infantil. Quando a prefeitura abriu concurso para educador infantil eu falei: “é isso que eu quero.” (participante C).

No ano que eu formei no magistério, eu mandei meu currículo para o (colégio) Anchieta e fui chamada e fui para a educação infantil. Essa foi a maneira como eu entrei na educação infantil. E gostei. Fiquei lá durante três anos, apesar de não concordar com as concepções da escola particular. Depois eu saí de lá... disse: “ah, eu não quero mais mexer com a educação infantil... com a educação, esse negócio está muito complicado”. Trabalhei durante nove anos na iniciativa privada. E eu falei: “quer saber, acho que eu vou voltar” (risos) “o que que você está fazendo aqui? Você gosta? - Gosto”. Aí eu vim fazer Pedagogia e falei “agora tem que atuar”. Eu comecei no Estado como inspetora, depois dando aula e depois fiz concurso para educadora e estou lá até hoje. Estou lá até hoje não, estou. Ainda gosto. Apesar de ter alguns problemas, mas acho que dá para a gente gostar. (Participante F).

Há muitos anos era comum os alunos do magistério começarem a trabalhar em escolinhas... Como se a educação infantil fosse algo sem importância... As pessoas começavam a trabalhar em escolinha para adquirir experiência e trabalhar no ensino fundamental... Comecei a perceber que a minha intenção era fazer o contrário. Quanto mais me especializasse, mais estudasse e adquirisse experiência, mais eu queria voltar para a educação infantil. (Participante M).

Observa-se que a escolha pela docência pressupõe a busca e o compromisso com a formação, como no caso de M, o que se relaciona ao reconhecimento do cuidado e educação da criança como direito.

As escolhas pela educação infantil, segundo os depoimentos, deram-se posteriormente à oportunidade de trabalhar no ensino fundamental, é o que aconteceu com V, A e S. Ao falar sobre seu ingresso na educação infantil, N, que também é professora de Português no ensino fundamental, aponta que a opção “[...] foi uma fuga para mim. Era uma forma de trabalhar na educação, mas não com o ensino médio e o fundamental.” (Participante N).

A opção pela docência, na educação infantil, está, ainda, associada à estabilidade proporcionada pelo emprego. A possibilidade de ingresso no serviço público foi verificada no caso de K. Ela foi operadora de *telemarketing*, fez o magistério com a intenção de ser professora na rede pública e por isso fez o concurso de educador infantil da RME/BH: “Quando surgiu o concurso de educador infantil, eu falei: já que estou tentando outros concursos, vou tentar esse de educador infantil também.” (Participante K).

A busca pela estabilidade no emprego público justifica-se em função da situação de desemprego e de precariedade nas relações de trabalho com a degradação da condição salarial, decorrentes das novas exigências tecnológicas e econômicas do capitalismo a partir da década de 1970 (Castel, 1998). Registra-se, nesse caso, a contradição existente entre a precarização advinda da criação de uma carreira docente em condições piores a já existente na RME/BH e ao mesmo tempo a ascensão profissional com a entrada nessa carreira.

Para R, a inserção na profissão se deu em função do nascimento do filho com deficiência, quando montou uma escola de educação infantil. Depois resolveu fazer o concurso para educador infantil que daria para conciliar com a escola: “Minha entrada na educação infantil foi por um problema particular.” (Participante R).

Há, entre as participantes, a descontinuidade das trajetórias profissionais motivadas pelo casamento e pelo cuidado com os filhos, conforme verificou Andrade (2008) em sua pesquisa. Foi o que aconteceu com D:

Eu entrei na educação infantil quando fui trabalhar em um jardim de infância. Depois eu saí de lá. Meu filho nasceu enquanto estava trabalhando e depois minha filha. Quando voltei, tinham vendido a escola e eu fiquei sem opção. Preferi parar e ficar com meus filhos por um tempo. Depois eu fui para a creche. (Participante D).

Observa-se, de acordo com os relatos, a divisão sexual do trabalho, que tem como característica a designação prioritária das mulheres à esfera reprodutiva (Hirata e Kergoat, 2007). Ou seja, as mulheres continuam a ser responsáveis pelo cuidado com os filhos e pelas atividades domésticas, o que representa uma sobrecarga para aquelas que também exercem atividades econômicas⁶⁴.

Nota-se que a entrada dessas profissionais na educação infantil se deu por razões diversas: por opção em trabalhar nessa etapa da educação básica, pela possibilidade de atuar com crianças pequenas, pela estabilidade de um emprego público, pelo convívio com o filho deficiente ou por permitir conciliar trabalho e família. Apesar dos diferentes motivos que as levaram à docência na educação infantil, essas profissionais vêm construindo seu trabalho ante as alterações impostas, de maneira geral, pelas reformas educacionais e, especificamente, pela Lei 8.679/2003. Levando-se em conta que a constituição da profissão envolve os elementos integrantes do processo de trabalho, tais como a divisão de trabalho na escola, as

⁶⁴ Para Antunes (1999), a ampliação do trabalho feminino, na esfera produtiva, nas últimas décadas, é parte do processo de emancipação parcial das mulheres em relação à sociedade de classes e também às inúmeras formas de opressão masculina, que se fundamentam na divisão social e sexual do trabalho. Não obstante, para esse autor, o capital incorpora o trabalho feminino de modo desigual em sua divisão social e sexual do trabalho. Ou seja, segundo ele, com base em diversas pesquisas, são mais precarizadas as condições de trabalho das mulheres.

relações de poder, as atribuições, a jornada, os procedimentos didáticos, a remuneração, entre outros, como se dão as relações e as condições de trabalho das professoras e educadoras infantis nesse contexto de mudanças?

4.3 A atividade docente na educação infantil

A observação em campo e as entrevistas semiestruturadas permitiram conhecer e compreender a organização do trabalho escolar, as atividades realizadas com as crianças no dia-a-dia, as demais tarefas realizadas pelas professoras e educadoras, bem como os processos e relações de trabalho estabelecidas por essas profissionais na escola e na UMEI.

As atividades realizadas pelas docentes compreendem, além do cuidado e educação das crianças, os horários de estudo que acontecem individualmente, com os pares ou com a coordenação pedagógica. Nesses momentos, são feitas reuniões para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, planejamento das atividades, elaboração de projetos, registros de avaliação das crianças e atendimento aos pais e familiares. As professoras e educadoras fazem parte também da gestão da escola, participando em instâncias de decisão como as assembleias e os colegiados.

De acordo com o trabalho prescrito na documentação legal⁶⁵, as professoras e educadoras devem, entre outras atividades, organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação; assegurar momentos de higiene, alimentação e repouso, objetivando o cuidar e o educar das crianças. As características da professora/educadora da educação infantil descritas no documento “Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação (SMED – Dez/2006)” são: reconhecer as crianças como cidadãs; conhecer as necessidades e especificidades dessa faixa etária; reconhecer a criança como sujeito competente; perceber, compreender e significar as ações das crianças; atentar para observação e registro; reconhecer a família como parceira; compreender e trabalhar com as diferenças; ser uma profissional investigadora e pesquisadora.

⁶⁵ As atribuições do cargo de educador infantil constam na Lei nº. 7.235/96 (Anexo II), com as alterações promovidas pela Lei 8.679/2003, e no documento “Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação” (SMED – Dez/2006) e no Edital 02/2008 (Anexo II).

Para a realização das atividades da docente que atua na educação infantil, a legislação prevê jornada de trabalho de 22 horas e 30 minutos semanais, dividida da seguinte forma: 20 horas para atividades de regência, coordenações, projetos e trabalho coletivo; 50 minutos destinados a reuniões pedagógicas; 1 hora e 40 minutos relativos aos intervalos de recreio. A jornada de trabalho diária das professoras e das educadoras é de 4 horas e 30 minutos, que deve ser distribuída assegurando a carga horária diária das crianças de 4 horas de efetivo trabalho e 20 minutos de intervalo/recreio (Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação/SMED – Dez/2006).

As seções seguintes buscam descrever detalhadamente as atividades docentes realizadas com as crianças, para as crianças, com os pares, junto à gestão e com os pais.

4.3.1 A atividade docente com as crianças de zero a três anos

Na escola e na UMEI, as turmas são organizadas pela faixa etária das crianças, conforme determinação da Resolução 01/2000 (Art. 11) do CME/BH e também de acordo com os critérios de matrícula definidos pela SMED. A recomendação prescrita na legislação sobre a relação professor/criança prevê: crianças de até 1 ano de idade: até 7 crianças por professor; crianças de 1 a 2 anos de idade: até 12 crianças por professor; crianças de 2 a 3 anos de idade: até 16 crianças por professor; crianças de 3 a 5 anos de idade: até 20 crianças por professor; crianças de 5 a 6 anos de idade: até 25 crianças por professor. A SMED apresenta alterações no artigo 11 da Resolução 01/2000 do CME/BH que constam no documento “Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação/SMED – Dez/2006”. Estas alterações referem-se à substituição da professora pela educadora para o atendimento às crianças de até dois anos e à inclusão dessa profissional para atuar com as crianças das demais faixas etárias.

De um modo geral, a escolha pelas turmas é feita no início do ano levando-se em conta o perfil e o desejo das professoras e educadoras. Normalmente são as educadoras que assumem as turmas das crianças menores que permanecem na escola em período integral – dez horas diárias (berçário – B0; 1 ano – B1; 2 anos – B2). No ano de 2008, apenas 1 professora foi a referência do B2 no turno da manhã.

O cotidiano de trabalho, na escola e na UMEI, é organizado por uma rotina planejada de atividades. O turno da manhã inicia-se às 7 horas, quando as professoras e educadoras

recebem as crianças nas salas. As agendas são retiradas das mochilas, colocadas em uma caixa e as mochilas são guardadas. A agenda da criança é um instrumento de comunicação diária entre a escola e a família. Nesse momento, algumas educadoras conversam com os pais. Logo depois, todos se dirigem para a rodona. Para o deslocamento dos bebês, 12 crianças que ainda não andam, as duas educadoras contam com a ajuda de outros profissionais da escola, como estagiárias, coordenadoras e auxiliares de serviço. Cada dia da semana um grupo de professoras e educadoras é responsável por organizar e envolver as crianças nas atividades coletivas que são variadas: história, brincadeira, música, teatro, etc. É o momento de interação entre todas as crianças. Para os bebês e para as crianças do B1 e do B2, depois da atividade coletiva, acontece o banho de sol. Em seguida, as crianças são alimentadas e higienizadas:

Nós temos para todos os dias a mesma proposta. A gente chega às 7 horas, as crianças são entregues pelos pais lá no espaço do berçário, nesse momento de chegada, a gente sempre troca alguma informação que é importante com o pai. Às vezes, o pai tem uma novidade do dia anterior para repassar. Após essa entrega, nós vamos para a atividade coletiva que é a rodona. Temos ajuda de pessoas de outros espaços para levar as crianças, porque são 12 crianças que ainda não andam. Vamos para a rodona que é um espaço cultural, lá a gente ensina diversas atividades. Os bebês não participam efetivamente, mas acompanham o que está acontecendo. Terminada a rodona por volta de 7h40min, até mais ou menos 8h é o banho de sol. Eles ficam lá no espaço do parquinho no banho de sol. Aquelas crianças que já têm uma firmeza maior, elas vão para o chão, elas exploram o ambiente. A gente fica com esse horário, esse tempo de 20 minutos todos os dias para esse banhozinho de sol. Retornamos para a sala às 8 h e é servida a mamadeira para eles. A gente verifica aquelas crianças que precisam de troca. As trocas são feitas e alguns dormem após a mamadeira, mas nesse momento do ano, em que já estamos, a gente percebe que essa rotina de sono, ela vem modificando. Então alguns vão dormir, outros não. No início, as crianças dormiam mais, hoje a gente já tem a situação que a maioria fica acordado. E após essa mamadeira, para essas crianças que ficam acordadas, são colocados alguns objetos para que elas possam brincar, interagir com as outras crianças e com o adulto que está no espaço, com os adultos, pois somos duas profissionais no período da manhã. Após as 9h, são servidas as frutas. Nós organizamos de forma que cada profissional dê, alimente duas crianças por vez, enquanto as outras ficam ali no espaço da cadeirinha aguardando o momento para que ela seja alimentada. Porque isso foi uma avaliação que nós fizemos, que é preciso essa organização para que a gente atenda bem às crianças. O ideal é que nesses momentos tivesse mais uma pessoa, mas isso a gente ainda não conseguiu. Não pela organização da escola, mas porque essa relação adulto/criança a gente já avaliou, não só para o B0, mas para o 1 e para o 2, seria necessário uma pessoa a mais, principalmente nesses momentos. Terminadas as frutas, aí nós iniciamos os banhos. Como nós somos seis pessoas que passam por esse espaço ao longo do dia, nós distribuimos, dividimos os banhos: quatro banhos por turno, considerando as educadoras do horário intermediário. E aí mais uma vez se olha as trocas que são necessárias para a criança que tem a necessidade de ser trocada e elas ficam ali no espaço da academia brincando. Nesse momento, tentamos fazer um trabalho de estimulação também. Após as frutas, nós servimos uma nova refeição que é o almoço que começa às 10h45min até 11h30min, 11h45min a gente tem a situação de crianças alimentando. Às 11h30min, nós que somos do turno da manhã vamos embora e as meninas do horário intermediário já assumem a turma. (Docente 9. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 20 maio 2008).

Para as turmas de um e dois anos, as refeições são servidas no refeitório. As professoras e educadoras estão trabalhando o controle de esfíncteres das crianças, retirando o uso das fraldas e ensinando a utilizar o vaso sanitário. Os banhos das crianças de um e dois anos são divididos entre as profissionais dos turnos da manhã e da tarde. Nessas turmas, as crianças brincam e realizam atividades com histórias, músicas, parlendas, colagem e pintura. As crianças são incentivadas a participarem da organização da sala e dos brinquedos.

O turno da tarde inicia às 13 horas. As educadoras recebem as crianças que frequentam a escola apenas nesse período. Verificam as agendas e as anotações deixadas pelas educadoras dos turnos da manhã e intermediário. Nesse horário, muitas crianças ainda estão dormindo. Após o sono, as crianças são levadas ao banheiro e são feitas as trocas de fraldas. Depois é servido o lanche, geralmente um suco ou uma fruta. São dados os banhos e realizadas atividades e brincadeiras nas salas. Em seguida, acontece a preparação para o jantar. Este ocorre em torno das 15 horas. Nesse momento, no berçário, uma das educadoras fica responsável pelas 12 crianças e a outra prepara os pratos no lactário. Os pratos são colocados na janela que dá acesso ao corredor onde as crianças são acomodadas nas cadeiras e carrinhos para serem alimentadas. Cada educadora serve o jantar para três bebês ao mesmo tempo e os outros ficam soltos pelo chão. Depois do jantar, as educadoras fazem novamente a higiene das crianças (troca de fraldas e de roupas, escovação dos dentes, limpeza do rosto e das mãos), preenchem as agendas com as informações sobre como foi o dia da criança na escola e organizam as mochilas. Ao término, as crianças de 1 e 2 anos vão para o parquinho e brincam no escorregador e com velotrol. As famílias buscam as crianças entre 16h30min e 17h20min.

4.3.2 A atividade docente com as crianças de quatro a seis anos

As crianças de quatro a seis anos são atendidas na escola e na UMEI em período parcial. A roda inicial com as crianças maiores, ou seja, a organização e o planejamento do dia, acontece nas salas antes e/ou logo após a rodona. Esse é o momento de fazer a chamada e de trabalhar com o calendário, assim como de socialização das novidades. As crianças opinam e dão sugestões sobre o que vão fazer e as professoras e educadoras listam e/ou desenham no quadro as atividades que serão realizadas no dia. Estas são responsáveis por servir o café da manhã ou o lanche da tarde (leite, suco, biscoito, bolo, fruta) e acompanhar as crianças no

recreio. O almoço e/ou o jantar são servidos no refeitório pelas auxiliares de escola, enquanto as professoras e educadoras têm 20 minutos de intervalo. Para as crianças dessa faixa etária, são realizadas atividades coletivas como as rodas de conversa, as refeições, o recreio, os momentos de contação de história e de encontro com outras turmas; atividades em pequenos grupos, como os jogos de mesa e as atividades individuais, ou seja, o atendimento da professora a cada criança:

A rotina do turno da tarde eu vou escolher a segunda-feira. A gente inicia às treze horas. De treze até treze e vinte a gente faz a rodinha inicial. As crianças entregam na rodinha copo, toalha e agenda na segunda-feira. No início da rodinha, relatam como é que foi o final de semana. Então cada criança segura uma estrelinha que é o objeto que simboliza a turma e a gente combinou que só vai falar naquele momento a criança que estiver segurando a estrelinha. Então essa criança vai falar como é que foi o fim de semana dela em casa, onde que ela passeou, com quem ela passeou, se foi legal e se não foi legal. Isso demora cerca de vinte minutos. Aí quando todas as crianças já relataram, vamos para a rodona. A rodona começa uma e vinte e cinco e termina uma e quarenta. Que é uma atividade coletiva dada todos os dias e cada professora é responsável para elaborar uma atividade em cada dia da semana. Eu, por exemplo, fiquei encarregada esse mês de fazer a rodona toda segunda-feira. Toda segunda-feira a atividade que eu tenho que elaborar é contação de história. No mês que vem vai ser na terça-feira que vai ser música e assim sucessivamente, cada uma também vai mudando o dia e o tipo de atividade que cada uma faz. Então a gente vai para a rodona e em torno de uma e quarenta a gente volta para a sala. Na sala, as crianças já não vão mais para a rodinha, cada uma vai sentar na sua mesa. E eu registro no quadro a nossa rotina. O que que a gente vai fazer naquele dia. De uma e quarenta até as duas já escrevemos o que nós vamos fazer no quadro, já contamos quantas crianças têm dentro da sala, quem que faltou e quem vai ser o ajudante do dia. Isso aí faz parte da nossa rodinha, só que nesse momento já não é mais sentado no círculo, esse momento já é cada criança sentada na sua mesa. Que é o momento de registro no quadro. Quando é duas horas vamos para o lanche. Lanchamos de duas até as duas e vinte. Vamos ao banheiro, quem quer ir ao banheiro e beber água. Depois voltamos para a sala. Normalmente a gente faz uma atividade de escrita que é o registro de alguma brincadeira, ou é escrita espontânea, ou é confecção de alguma atividade de data comemorativa. Como a gente também está com o projeto de brincadeiras na turma da estrela, a gente também faz registro de brincadeiras. Então, normalmente, na segunda, a gente faz o registro da brincadeira que a gente fez na sexta-feira da semana anterior. Retomamos a brincadeira e fazemos o registro dela. Nesse registro, constam as regras da brincadeira, por exemplo, a brincadeira da amarelinha: eu expliquei a regra e a gente brincou de acordo com a regra. Quando entramos para a sala, a gente retoma as regras e faz o registro da brincadeira. E esse registro, ele é livre. A criança faz do jeito que ela observou lá no momento do pátio e faz o registro que ela dá conta. Depois desse registro, na segunda-feira, eu dou para elas quinze minutos de brincadeira livre dentro da sala, ou é brinquedo de montar, ou é quebra-cabeça, ou são aquelas pecinhas de Lego, ou é salão de beleza, ou é mecânica. Deixo-os brincando durante quinze minutos para eu organizar esse material de registro: colocar etiquetas, separar as demais atividades dentro do armário e colar algum bilhete que eu tenha que colar na agenda. Quando é dez para as quatro nós vamos para o jantar, que vai de dez para as quatro até quatro e dez. Nesse horário, eu estou jantando também. É o meu horário de descanso. São vinte minutos de descanso. De quatro e dez as quatro e trinta, eles vão para o recreio, que é um momento livre deles brincarem junto com a professora. Quatro e meia retornamos para a sala e fazemos o descanso de quatro e meia até quatro e quarenta. O descanso é para eles abaixarem a cabeça na mesinha e ficar por esses minutos quietos, descansando. Enquanto eles estão descansando, eu passo entre eles, canto a música de descanso e eles ficam mais

quietos. Não é todo dia que eu consigo ter esse momento de descanso, porque normalmente eles chegam muito agitados do recreio e até que eu consiga esse descanso já passaram cinco, seis minutos desse tempo. Então, na verdade, eles descansam quatro minutos apenas. Dos dez minutos, eu consigo que eles descansem apenas quatro. Quando eu vejo que eles estão um pouco mais calmos, que eles realmente conseguiram descansar um pouquinho, a gente vai brincar com uma massinha ou um brinquedo de encaixe na mesa, eles ficam na mesa nesse momento. Enquanto eles estão na mesa, eu estou organizando, terminando de organizar as agendas que têm que ser consultadas diariamente, tem muitos bilhetes que eu preciso responder e muitos bilhetes que eu preciso colar. São 23 agendas e então eu inicio normalmente naqueles quinze minutos de momento livre e termino de quatro e quarenta até as cinco que é o momento que eles estão brincando com a massinha ou brinquedo de encaixe. De cinco horas até cinco e dez, a gente retoma a rodinha, na segunda-feira, é o momento que a gente vai trabalhar o alfabeto divertido que é um outro projeto da turma. É um projeto que cada criança leva para a casa uma caixa e dentro dessa caixa vai uma letra do alfabeto. Aí ela tem a possibilidade de trazer no dia seguinte um objeto que começa com a letra do alfabeto. Ontem, por exemplo, foi a Daphine. A Daphine trouxe uma flor porque ela levou a letrinha F. Então a gente passou a caixa mágica que os meninos têm que enfiar a mão e apalpar para ver o que é. Eles tentam descobrir e vão fazendo as suposições deles sobre o que estaria dentro da caixa. No final, quando todo mundo já apalpou, a Daphine tirou o objeto da caixa e apresentou para a turma que é uma flor. Depois que ela apresentou, ela vai lá e coloca no porta-alfabeto, que é o alfabeto divertido. Então nós fazemos o sorteio da nova criança que vai levar para a casa a caixa do alfabeto na segunda e vai trazer na quarta. Esse projeto acontece toda segunda e quarta, o alfabeto divertido e o brinquedo toda sexta-feira também. Quando nós terminamos a roda final, nos preparamos para ir embora. Os pais chegam para pegar as crianças e a gente usa também a varinha mágica. (Docente 2. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 27 maio 2008).

No dia-a-dia da escola e da UMEI, as atividades também acontecem fora do espaço da sala de aula:

Depois da brincadeira na segunda-feira, a gente ouve uma história ao pé da árvore. A gente vem para debaixo da árvore aqui na frente da escola e ouve uma história com fantoche ou, às vezes, só o livrinho mesmo. Os meninos também têm a oportunidade de, depois da história, fazer o reconto, cada vez um é escolhido para fazer o reconto. (Docente 12. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 28 maio 2008).

Ou seja, as brincadeiras, a contação de histórias, as rodas de conversa e a interação com as crianças fazem parte do trabalho. As professoras e educadoras infantis especialmente brincam com as crianças. As atividades são construídas a partir do brincar:

Aqui, na escola, o trabalho da gente é muito voltado para essa questão do brincar. Esse brincar livre da criança e também esse brincar dirigido para que ela possa aprender alguma coisa dentro disso. Então são essas situações de brincadeira que a gente procura trazer para a sala de aula, para fazer os registros. Ou mesmo no momento da brincadeira, explorar para a criança aprender mais ainda através da brincadeira. (Docente 8. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 20 maio 2008).

Os passeios com as crianças em espaços como parques, cinemas e teatros também estão presentes na educação infantil. Durante uma excursão ao teatro, foi possível verificar que os passeios são momentos de maior cuidado e atenção às crianças, conforme constatou Andrade (2008) em sua pesquisa, diante do medo de perder alguma criança.

Além das atividades realizadas pelas professoras/educadoras que são referências das turmas, as professoras/educadoras de apoio também desenvolvem projetos com as crianças, como estimulação sensorial e jogos e brincadeiras. Nos momentos em que as professoras/educadoras de apoio estão realizando as atividades junto às crianças, as professoras/educadoras referências das turmas estão em horário de estudos. Na escola, esse horário é organizado em uma hora por dia, durante quatro dias por semana. Na UMEI, as quatro horas de estudo semanais estão concentradas em um único dia da semana, de acordo com a faixa etária das turmas. Na quinta-feira, por exemplo, as duas educadoras referências das turmas de três anos do turno da manhã estão em horário de estudo das 7h10min às 11h10min, enquanto as educadoras de apoio estão trabalhando com essas turmas.

Outra tarefa colocada às professoras e educadoras diz respeito ao atendimento das crianças com deficiência:

A turma de três anos que eu atendo tem dois deficientes, um com grau de Autismo considerado leve e uma Síndrome de *Down* com surdez e que não anda. Na turma, tem vinte alunos de três anos e uma estagiária. Então é uma turma assim que a gente tem que ter um contato, tem que ter um olhar e um cuidado diferenciado com eles. Às vezes dá e às vezes não dá, porque dentro dessa sala, por exemplo, os dois usam fralda. Dentro do contexto todo de trabalho que a gente já propõe nas rotinas, que a gente tem que seguir, que é uma rotina já da escola que o grupo construiu, a gente tem que atender essas necessidades de ficar com os alunos e com os deficientes, de atender as necessidades deles, as suas agitações, nervosismo. Temos que parar a aula para atender essas crianças porque as estagiárias só ficam quatro horas com a gente na sala, não ficam o dia todo. Então, no momento em que elas vão embora, a gente fica sozinha com a turma e os dois portadores. Então é bastante difícil propor uma atividade diferenciada para atendê-los. (Docente 3. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 19 maio 2008).

A política de inclusão da SMED prevê o apoio de estagiários aos professores para atender aos alunos com deficiência. Apesar disso, percebe-se que essas professoras e educadoras sentem-se sobrecarregadas porque a atividade docente exige mais tempo e outras competências profissionais e técnicas, assim como demanda um compromisso pessoal e emocional cada vez maior (Fanfani, 2007).

A multiplicidade e a gravidade dos problemas que adentram as salas de aula “ultrapassam tanto a formação do professor, que não possui recursos teórico-metodológicos

que lhes permitam atendê-los, como a instituição escola que não conta com recursos humanos, financeiros e materiais para intervir” (Duarte, 2008, p. 24).

Observa-se, contudo, que estas profissionais mobilizam conhecimentos e ações diferenciados no dia-a-dia:

O desafio maior é trabalhar com os portadores de deficiência física. É um desafio para nós do movimento, porque a gente tem que atender essas crianças também. Muita gente diz que o movimento é difícil. Tem que ter um olhar para essa criança, para o portador de deficiência física. Então a gente tem que criar movimento também para atendê-las, para não deixá-las excluídas do nosso projeto. (Docente 14. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 14 maio 2008).

A docência, na educação infantil, implica na busca por conhecimentos que subsidiam a construção da prática cotidiana. Por meio do resultado obtido pelo questionário aplicado aos sujeitos desta pesquisa, observa-se que, para o desenvolvimento do trabalho, 91% das professoras e educadoras apóiam-se na troca de experiências com as colegas e 89% no conhecimento sobre as crianças. Para 88% das docentes, as fontes de aprendizagem encontram-se na leitura de livros e na experiência profissional (71%).

São considerados menos importantes, em geral, o contato com os pais (46%), a programação realizada com a coordenação pedagógica (45%), os cursos de atualização (42%), a formação acadêmica (38%), o Projeto Político Pedagógico da escola (37%) e a experiência pessoal e familiar (33%):

TABELA 22
Fontes de aprendizagem das docentes da educação infantil da RME/BH pesquisadas para o desenvolvimento do trabalho – 2008

Fontes de aprendizagem	Frequência	Percentual
Conhecimento sobre as necessidades das crianças	152	89%
Troca de experiência com os colegas	156	91%
Programação realizada com a coordenação pedagógica	77	45%
Projeto Político Pedagógico da escola	64	37%
Experiência profissional	121	71%
Formação acadêmica	65	38%
Curso de atualização	71	42%
Livros, revistas e outros meios de informação	149	88%
Experiência profissional e familiar	57	33%
Contato com os pais	79	46%
Outros	9	5%

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Tratando-se de respostas múltiplas, a soma das respostas será maior que o total, e a soma das porcentagens superior a 100%.

É interessante notar que para essas professoras e educadoras o desenvolvimento do trabalho pouco se relaciona com a experiência pessoal, que pode ser vivida em família, como mulher ou como mãe.

Verifica-se que os saberes dessas profissionais trazem em si mesmos as marcas do seu trabalho, eles não são somente utilizados como um meio no trabalho, mas são produzidos e modelados no e pelo trabalho (Tardif, 2002). Ou seja, é principalmente com a experiência direta no trabalho que essas professoras e educadoras aprendem progressivamente o exercício da profissão docente.

No que tange ao processo de trabalho, observam-se outras demandas dirigidas às docentes da educação infantil para além das atividades junto às crianças.

4.3.3 O trabalho docente das professoras e educadoras para além das atividades com as crianças

O trabalho realizado com as crianças é apenas uma parcela da atividade docente. Constatam-se também uma diversidade de outras tarefas, variáveis quanto à duração e à frequência, que afetam a carga de trabalho das professoras e educadoras.

Nos horários de estudo, que equivalem a quatro horas semanais, são feitos registros, avaliação das crianças, reuniões de estudo e formação, encontros com a coordenação, planejamentos, preparação de projetos e materiais, elaboração do PPP, além do atendimento às famílias e à comunidade. Todas essas atividades demandam a realização do trabalho coletivo entre as profissionais da escola, proposta das reformas educacionais no Brasil.

Entretanto, conforme constataram Dias-da-Silva e Fernandes (2006) em suas pesquisas, muitas vezes esses horários não acontecem em função, principalmente da rotatividade e do absenteísmo docente, dentre outros aspectos. Diante das dificuldades para se efetivar o trabalho coletivo na escola e na UMEI, as professoras e educadoras frequentemente utilizam os intervalos para o lanche, os horários anteriores ou posteriores ao tempo destinado com as crianças e ainda de alguns momentos durante esse período para a troca de materiais ou para combinarem alguma atividade. Muitas vezes também as tarefas são realizadas em casa:

Você acaba ficando em sala praticamente a semana toda. O número de faltas é muito frequente e você precisa que as coisas aconteçam. Acaba levando quase tudo para dentro de casa. Ou então fica dentro da escola um tempo maior, porque às vezes

you não tem nem o material adequado na sua casa. Nesse momento agora, estou sem impressora, tenho que ficar um tempo na escola para imprimir algum tipo de material e isso me incomoda também, porque eu acho que a gente passa a ter mais hora extra do que é necessário. Às vezes, deixamos de discutir mais coisas em função desse tempo que está também sendo tirado da gente. [...] Quando dá um tempo, a gente vai à sala da fulana ou encontra nos corredores e combina assim rápido: - “Olha amanhã você faz isso?” mas nunca no momento que seria necessário sentar para organizar. É uma coisa mais rápida, mas sem planejamento prévio. É mais falar com a outra, porque momento de planejamento a gente não tem. (Docente 13. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 19 maio 2008).

Essas estratégias e os esforços individuais, de acordo com essas autoras, provocam desgaste para as profissionais e a intensificação do trabalho, além do empobrecimento das atividades. Observa-se, desse modo, a incompatibilidade entre o princípio do trabalho coletivo e as condições de trabalho das professoras e educadoras infantis (Dias-da-Silva e Fernandes, 2006).

O trabalho, na educação infantil, compreende, de modo bastante intenso, o relacionamento com os pais e as famílias. Esse contato acontece por meio dos relatórios sobre as crianças, de algumas atividades realizadas com e para elas, dos recados repassados na agenda destas, por telefone, nas reuniões, nas festas, nos eventos e em projetos realizados pela escola e pela UMEI. Os pais também são convidados a participar das assembleias escolares e alguns deles são membros do colegiado escolar. No início do ano letivo, são feitas entrevistas com as famílias pelas professoras e educadoras para preenchimento da ficha individual da criança. Nessa ficha, são registrados os dados sobre a vida da criança, seus hábitos e saúde. São colhidas também informações sobre as famílias e suas expectativas em relação à escola. A escola oferece ainda o clube de artes e o grupo de estudos, conforme já mencionado. Muitas vezes, a relação com as famílias acontece nos horários de entrada e saída das crianças. A participação das famílias, na escola, é considerada como um elemento importante do trabalho:

A gente sempre tem a família como um dos pilares. A gente acredita que sem a família, sem a participação das famílias não é possível desenvolver este trabalho que a gente pretende com as crianças. (Coordenadora Pedagógica. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 21 maio 2008).

Para essas professoras e educadoras, essa participação está relacionada ao reconhecimento profissional:

A escola, na verdade, tem alguns momentos de encontro com essas famílias em que elas são convidadas a participar, mas a gente avalia que a presença é bem pequena. Muitos pais não têm a visão nem a dimensão do trabalho que é desenvolvido aqui. Porque se não tivesse esse trabalho sendo desenvolvido com as crianças, não teria muito significado essa permanência delas aqui para nós, enquanto profissionais. E

quando você chama o pai e começa a colocar essas questões do que é feito com essa criança, o que acontece quando ela chega às 7 horas da manhã e depois, o que acontece nesse horário que ela está aqui de 11:30 às 13h, de 13h às 17:30h, ele começa a perceber que não é só um espaço de cuidar e isso é importante para o trabalho da escola. Mas a gente avalia também que essa presença precisa melhorar, a escola não pode ter o pai aqui só para uma reunião a cada 4 meses, mas hoje ainda nós não conseguimos viabilizar outra forma de trazer esse pai. A escola até que dispõe, mas é o pai que tem outras dificuldades de trabalho, de organização de vida pessoal que impede ele de estar vindo nesse espaço. Então, muitas vezes, a nossa troca é através de um instrumento que a gente tem que é a agenda, eu quero falar alguma coisa que aconteceu com aquela criança que foi relevante, eu vou usar o instrumento de comunicação que é a agenda. E quando eu recebo o pai pela manhã e tem alguma coisa do dia anterior que foi importante e escrever ali não vai deixar claro para o pai a intenção do que eu queria dizer, é ali que eu vou falar rapidamente. Mas sabemos que essa presença precisa ser mais efetiva. (Docente 9. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 20 maio 2008).

Não obstante a importância da relação com os pais e com as famílias, as docentes se dizem insatisfeitas com a pouca disponibilidade e colaboração, com a falta de reconhecimento e valorização do trabalho realizado com as crianças e com o pouco interesse dos familiares.

Outra atividade colocada às profissionais diz respeito à participação na reconstrução do Projeto Político-Pedagógico da escola e da UMEI, que vem acontecendo desde o final de 2007. Estão sendo discutidos e sistematizados elementos como a história da instituição, as concepções norteadoras das ações e a organização do trabalho escolar (adaptação das crianças, inclusão das crianças com deficiência, currículo, tempos, espaços, agrupamento das crianças, metodologias de trabalho, instrumentos de registro, planejamento e avaliação), assim como as condições e relações de trabalho das profissionais. O processo de re-escrita do PPP compreende reuniões semanais à noite, fora do horário de trabalho, entre as assessoras, a coordenação pedagógica e algumas professoras para a realização de estudos e organização desse processo. Nesses encontros, são elaboradas questões sobre os elementos que constituem o PPP e selecionados os textos para leitura destinados às professoras e educadoras. A participação de todas as profissionais acontece, portanto, por meio do estudo dos textos e respondendo às questões propostas. Estas são discutidas com a coordenação e em pequenos grupos. As respostas são sistematizadas pela coordenação juntamente com a assessoria externa. Como estratégia para a reconstrução do PPP, estão sendo realizadas, ainda, observações pela coordenação, assessoras, professoras e educadoras do dia-a-dia de trabalho junto às crianças:

Esse ano está tendo toda essa programação de reconstrução do PPP, então está demandando muito de cada uma de nós. Fazer a estruturação de para-casa, esquematizando, construindo textos está demandando muito mais tempo e desgaste. (Coordenadora Pedagógica. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 21 maio 2008).

Aqui tem umas demandas de deveres que a gente tem que cumprir. Atualmente a escola está estruturando o PPP e a gente tem que ter um momento para fazer essas atividades que a escola exige que a gente faça. (Docente 3. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 19 maio 2008).

De acordo com o relato das entrevistadas, muitas vezes, as tarefas são levadas para serem feitas em casa, o que é visto como uma dificuldade e um fator a mais de intensificação do trabalho:

Ficamos sobrecarregadas de atividades individuais para fazer. Uma bandinha, por exemplo, que a gente poderia construir a gente já não vai poder construir até terminar todos os relatórios, todos os questionários. Um dos questionários tem mais ou menos cinquenta perguntas. Então, assim, é complicado, temos sempre que levar para fazer em casa. E em casa a gente tem outras atividades. (Docente 5. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 16 maio 2008).

Outro aspecto de insatisfação relaciona-se à participação nas reuniões noturnas:

É muito difícil morar longe e ter que vir participar das reuniões do PPP à noite, além de ter que arcar com os custos para deslocar até aqui. Para construir o PPP, nós temos que doar tempo de trabalho para a Prefeitura, sem remuneração. (Diário de Campo, 02/04/2008).

Esse descontentamento pode ser verificado também em um estudo italiano realizado com 240 educadoras de creche que teve como finalidade entender as imagens do trabalho construídas por essas profissionais. A pesquisa constatou que, dentre os aspectos de satisfação, entre outros, estão o cuidado e a educação das crianças, a estabilidade no emprego, a autonomia e a possibilidade de formação continuada. Os fatores de insatisfação são os baixos salários, as atividades extrajornada e os ritmos intensos de trabalho (Ongari e Molina, 2003).

No caso das participantes desta pesquisa, percebe-se que o trabalho realizado na escola é apenas uma parte da atividade profissional. Nesse sentido, entende-se que a docência, conforme propõe Souza (2008, p.5), é uma profissão de tempo integral que ocupa não só o espaço público como o privado. O tempo da atividade produtiva remunerada está longe de ser impermeável ao tempo da vida privada (ação doméstica, lazer, descanso). A tarefa com as crianças pequenas requer, para essas professoras e educadoras, exigências específicas que afetam a carga de trabalho.

A síntese das atividades realizadas pelas professoras e educadoras infantis consta no Quadro 1:

As atividades com as crianças Brincadeiras, passeios, acolhida, adaptação, festas, jogos, higienização, alimentação, repouso, socialização, histórias, registros, movimento, artes e literatura.
As atividades para as crianças Parcerias com Universidades, Centros de Saúde, Conselho Tutelar, etc., encontros com os pais e a comunidade, preparação das atividades, elaboração do material, registros e avaliação.
As atividades com ou para as colegas Elaboração do PPP, trocas de experiências, estudos, planejamento das atividades, orientação aos estagiários de apoio à inclusão das crianças com deficiência.
As atividades de formação e de desenvolvimento profissional Formação em serviço (cursos e outros eventos proporcionados pela SMED e/ou pela escola), formação pessoal (leitura, etc.) e participação em associações profissionais (sindicato, etc.).
As atividades ligadas à gestão escolar Participação no Colegiado e nas assembleias escolares.

Quadro 1 – As atividades das educadoras e professoras da RME/BH pesquisadas. Belo Horizonte – 2008

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que as professoras e educadoras não realizam todas essas atividades, conforme lembram Tardif e Lessard (2005), levando-se em conta o caráter obrigatório ou facultativo de algumas dessas tarefas. Há que analisar que determinadas atividades, consideradas como as mais importantes, são realizadas pela maioria das profissionais (atividades com e para crianças), enquanto que outras só dizem respeito a uma pequena minoria (participação no sindicato, no Colegiado Escolar, etc.). Além disso, segundo esses autores, os professores fazem coisas diferentes de acordo com o momento da sua carreira, como os mais velhos ajudando os mais jovens e estes se dedicando mais ao planejamento das atividades e à formação (Tardif e Lessard, 2005, p. 139).

4.4 As condições de trabalho: carreira, remuneração e formação

4.4.1 Carreira e remuneração da educadora infantil

O cargo de educador infantil integra o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação como classe de cargo de provimento efetivo do Plano de Carreira dos Servidores da Educação (Art. 3º, Lei nº. 8.679/2003).

O ingresso das educadoras infantis acontece por meio de concurso público de provas e títulos, obedecendo à determinação do artigo 67 da LDB (Lei nº. 9.394/96).

Os padrões de vencimento, a qualificação exigida e a jornada de trabalho foram estabelecidos pelo Edital de Concurso Público para Provimento do Cargo de Educador Infantil no Município de Belo Horizonte (Anexo I, Edital 02, 07/03/2008):

TABELA 23
Fragmento do anexo I – Edital 02/2008

Cargos/ Especialidades	Código do Cargo	Habilitação Exigida	Jornada de Trabalho	Vencimento em janeiro de 2008
Educador Infantil	103	Curso de nível médio completo na modalidade Normal	4,5 h (quatro horas e meia) diárias	R\$ 700,05

Fonte: Edital 02/2008

O Plano de Carreira dos Servidores da Educação da PBH (Lei nº. 7.235/96) foi alterado com a promulgação da Lei nº. 8.679/2003 e passou a vigorar com a exigência da habilitação mínima, para o cargo de educador infantil, obtida em curso de nível médio completo na modalidade Normal; e exigência de formação superior, para o ingresso na carreira de professor municipal (Lei nº. 7.235/96, Anexo II). Nesse sentido, o município de Belo Horizonte assegurou a habilitação prevista pela LDB (Art. 62, Lei nº. 9.394/96) e pela Resolução do Conselho Municipal de Educação/BH nº. 01/2000 (Art.16) para o exercício do magistério na educação infantil. Não obstante a exigência da formação mínima para o cargo de educador, na ordem legal, ressalta-se que um número expressivo de educadoras em exercício na RME/BH possui a formação superior, conforme disposto na Tabela 24:

TABELA 24
Formação das educadoras infantis em exercício na RME/BH – 2008

Formação	Número de educadores infantis
Nível Médio	448
Curso Superior Incompleto	184
Curso Superior	826
Total	1.458

Fonte: PBH/ Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Organização Escolar – outubro/2008.

Os dados acima mostram que, apesar da habilitação exigida no concurso público para educador infantil ser o nível médio na modalidade normal, 826 educadoras infantis em exercício têm curso superior completo. Esse número refere-se a aproximadamente 60% do total (1.458).

A carreira de educador infantil conta com 15 níveis, ocorrendo a progressão de escolaridade de dois níveis por formação em curso superior somente após a aquisição da estabilidade, ou seja, após o estágio probatório de três anos aliado à avaliação de desempenho.

Cada nível da carreira corresponde a 5% sobre o valor do vencimento e constam ainda do Plano de Carreira os seguintes benefícios: quinquênio de 10% sobre o vencimento a cada 5 (cinco) anos de efetivo exercício e licença prêmio por assiduidade de 6 (seis) meses a cada 10 (dez) anos de efetivo exercício.

A progressão na carreira ocorre por meio de avaliação de desempenho e escolaridade, como pode ser observado na Tabela 25:

TABELA 25
Progressão na carreira de acordo com a Lei nº. 7.235/96 e a Lei nº. 8.679/03

Tipos	Período de aquisição	Níveis
Por avaliação de Desempenho	A cada 3 (três) anos de efetivo exercício	1 (um) nível
Por Escolaridade	Após aquisição de estabilidade	Até o máximo de 5 (cinco) níveis
Por Habilitação p/ profs. de 1º e 2º Ciclos	Imediato a partir da comprovação	10 (dez) níveis

Fonte: PBH/ Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Organização Escolar – outubro/2008.

A avaliação de desempenho é realizada por meio de avaliação pelos pares e pela chefia imediata e autoavaliação. O profissional que atingir 70% dos requisitos no conjunto dos três questionários obtém a progressão na carreira.

Os níveis de vencimentos da classe de Professor Municipal (Lei 7.235/96) e de Educador Infantil (Art. 6º, Lei 8.679/2003) estão apresentados na Tabela 26, a seguir:

TABELA 26
Vencimentos das classes de Professor e Educador Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Vigência a partir de 01/11/2008

Vencimento (R\$)			
Professor		Educador Infantil	
Nível	Piso salarial	Nível	Piso salarial
10*	1473,76	1	850,00
11	1547,45	2	892,50
12	1624,82	3	937,13
13	1706,06	4	983,98
14	1791,37	5	1033,18
15	1880,94	6	1084,84
16	1974,98	7	1139,08
17	2073,73	8	1196,04
18	2177,42	9	1255,84
19	2286,29	10	1318,63
20	2400,60	11	1384,56
21	2520,63	12	1453,79
22	2646,66	13	1526,48
23	2779,00	14	1602,80
24	2917,95	15	1682,94

Fonte: PBH/ Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos/SMED/GEOE – outubro/2008.

Nota: * A progressão na carreira por habilitação para professores de 1º e 2º ciclos é imediata em 10 níveis.

Observa-se que o salário das ocupantes do cargo de educador infantil equivale a pouco mais de 50% dos vencimentos do professor municipal. Entretanto, na prática, as atribuições da educadora infantil são semelhantes às das professoras que ainda atuam nessa etapa da educação básica nas escolas municipais.

4.4.2 Formação profissional

De acordo com informações obtidas na SMED, em outubro de 2008, a formação docente é contemplada na perspectiva do direito bem como de estratégia para o aprimoramento dos profissionais da RME/BH. Nos dados repassados pela SMED, consta que o acompanhamento sistemático às escolas é a principal frente de trabalho da política de formação. Há ainda a transferência de recursos financeiros às caixas escolares para desenvolvimento de projetos de ação pedagógica, orientados pelas necessidades formativas dos professores e dos alunos, assim como a oferta de cursos de graduação, por meio do Projeto Veredas, e de pós-graduação, ambos em convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais.

Especificamente para as profissionais da educação infantil, a formação continuada tem sido re-estruturada pela SMED com o objetivo de atender às especificidades da criança de zero a três anos. Desde 2007, a rede de formação foi direcionada para a construção das proposições curriculares. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas as seguintes ações no ano de 2008: três módulos do curso de formação para educadoras e professoras da RME/BH e creches conveniadas, totalizando 2.400 participantes; encontros para coordenadoras pedagógicas; realização do XIV Seminário Infância na Ciranda da Educação e publicação de revistas relacionadas a esse seminário que se referem à divulgação das experiências e das temáticas relacionadas à educação infantil. Essas informações fazem parte do depoimento de Mayrce Terezinha da Silva Freitas, Gerente de Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação:

[...] a política de formação da educação infantil na Secretaria tem o acompanhamento sistemático como o carro chefe dessa política de formação. Esse acompanhamento é feito por nove equipes da educação infantil que trabalham nas Gerências Regionais de Educação nas nove regionais da cidade. As pessoas vão às instituições, tanto da nossa Rede quanto da rede conveniada, observa o cotidiano, observa as salas de aula, observa as práticas, vê as demandas das escolas. E, a partir

desse acompanhamento, das mediações, das intervenções necessárias, nós organizamos as formações em serviço dos profissionais, a partir das necessidades detectadas por este acompanhamento.

Além disso, temos ações de formação que são organizadas pela Secretaria e oferecidas pra todos educadores. Ano passado, iniciou-se a rede de formação com um formato diferenciado, para que as escolas, a partir da organização do 1.5 contemplasse a saída de um terço a cada sexta-feira do mês, manhã e tarde, durante três semanas. A gente tira os profissionais sem prejudicar as atividades com as crianças. No início de 2008, continua a rede de formação tendo cada instituição a sua representação para a continuidade da escrita do documento das proposições curriculares. No segundo semestre, contratamos assessores que fazem a discussão das diferentes linguagens, a importância dessas linguagens para o desenvolvimento da criança e importância dessas linguagens na prática pedagógica da educação infantil. Para o final desse ano, esperamos ter uma primeira versão desse documento que retrata esse sujeito criança que está na Rede. Nós temos algumas especificidades do atendimento referentes aos critérios de matrícula, à realidade das instituições, à realidade do formato de atendimento. São diferentes atendimentos dentro da política com diferentes formatos e isso é importante retratar no documento. É um documento que está sendo escrito a inúmeras mãos, já que todos os profissionais que tiverem interesse participam da rede de formação no seu horário de trabalho a partir da organização das instituições e têm contribuído para a elaboração deste documento. Temos também os encontros com as coordenações pedagógicas tanto das creches quanto das coordenações que estão trabalhando na Rede. Esse documento também está sendo trabalhado junto com as coordenações. Nós temos o Seminário Infância na Ciranda da educação e a publicação da Revista Infância na Ciranda da Educação que são as ações para todo o Sistema Municipal de Ensino. (FREITAS, Mayrce Terezinha da Silva. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 30 out. 2008).

Observa-se que a valorização do pessoal docente, por meio da formação continuada, consiste em uma das metas mais divulgadas pela administração municipal. Entretanto, os desafios são muitos, como mostra pesquisa realizada pela UNESCO⁶⁶, no que concerne a aspectos como a deterioração das condições de trabalho dos professores, às amplas exigências de desempenho e também a forma como o trabalho é organizado nas escolas.

O próximo capítulo procura compreender o trabalho docente na educação infantil, na RME/BH, a partir da criação do cargo de educador infantil.

⁶⁶ Pesquisa: O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. UNESCO, 2004a.

5 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Neste capítulo, são discutidas as consequências da criação do cargo de educador infantil sobre o trabalho docente. Para tanto, são consideradas as especificidades da docência nessa etapa da educação básica e as situações em que ela é realizada a partir das alterações advindas da promulgação da Lei nº. 8.679/2003 e do Programa Primeira Escola no município de Belo Horizonte. Os dados que surgiram nesta pesquisa se constituíram em unidades de análise que dizem respeito à remuneração da educadora infantil, à formação em serviço, à jornada de trabalho, às atribuições, à precarização e à intensificação do trabalho docente, bem como às formas de resistência e ao adoecimento das professoras e educadoras frente às novas tarefas e à desvalorização profissional. Registram-se, ainda, as expectativas das docentes pesquisadas em relação à profissão.

5.1 A jornada, as atribuições e a intensificação do trabalho docente

Na educação infantil, a exemplo do que constatou Augusto (2004) em seu estudo sobre a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, as atribuições docentes, para serem realizadas, também ultrapassam em horas a jornada de trabalho remunerado.

Do total de respondentes do questionário aplicado nesta pesquisa, 48% não conseguem realizar o seu trabalho dentro da carga horária diária prevista (4h30min). Desse percentual, 74% frequentemente estendem a jornada por conta própria para realizar as atividades na escola e 85% levam com frequência as atividades para realizar em casa. Para 52% das professoras e educadoras, o tempo necessário para a realização das tarefas na escola e em casa é de uma a duas horas diárias:

TABELA 27
Número de profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas de acordo com a realização do trabalho dentro da carga horária diária prevista (4 h e 30 min)

Realização do trabalho	Frequência	Percentual
Sim	86	52%
Não	80	48%
Total	166	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

TABELA 28
Número de profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas de acordo com a frequência que estende a jornada, por conta própria, para realizar as atividades na escola

Frequência das atividades	Frequência	Percentual
Frequentemente	28	74%
Raramente	10	26%
Total	38	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

TABELA 29
Número de profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas de acordo com a frequência que leva as atividades para realizar em casa

Frequência das atividades	Frequência	Percentual
Frequentemente	64	85%
Raramente	11	15%
Total	75	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

TABELA 30
Número de profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas de acordo com o tempo necessário para a realização do seu trabalho na escola e em casa, além da carga horária diária (4 h e 30 min)

Tempo	Frequência	Percentual
Menos de 1 hora	5	6%
De 1 a 2 horas	42	52%
De 2 a 3 horas	21	26%
Acima de 3 horas	13	16%
Total	81	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

No grupo focal realizado nesta pesquisa, as professoras e educadoras revelam a necessidade de realizar tarefas além das horas de trabalho pelas quais recebem os seus salários: “A gente leva um monte de coisa para cortar, para fazer em casa. Não dá para não levar” (Participante A).

O fato de as atividades docentes extrapolarem o tempo cumprido na escola é questionado pela docente N que também participou do grupo focal: “Por que é que magistério tem que levar serviço para casa?” (Participante N).

As professoras e educadoras entrevistadas também apontam que a jornada de trabalho não se esgota na escola. A docente 7 relata que ela e as colegas que trabalham com as crianças de cinco anos sempre levam atividades para fazer em casa à noite ou nos finais de semana, porque o tempo destinado às horas de estudo é pouco e nem sempre são asseguradas as 4 horas semanais.

Por ser uma atividade baseada em relações humanas, a docência, segundo Tardif e Lessard (2005, p.112), “é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias”, que inclui diversos fatores que não são quantificáveis. O conjunto dessas atividades compreende a carga mental de trabalho proposta por esses autores e referem-se às tarefas invisíveis que demandam o envolvimento pessoal e afetivo dos professores.

A carga de trabalho docente aumentou em dificuldade e em complexidade, tanto no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais, etc.), quanto no plano cognitivo (heterogeneidade das clientela com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.) (Tardif e Lessard, 2005).

Essas novas exigências colocadas aos docentes na interação professor e aluno relacionam-se às transformações da sociedade e de seus impactos sobre as crianças e os jovens (Tardif e Lessard, 2005), considerando que a massificação do ensino alterou significativamente o perfil discente das escolas públicas (Duarte, 2008).

Dentre os desafios mais ressaltados pelas professoras e educadoras das escolas pesquisadas, encontram-se, conforme constataram Dias-da-Silva e Fernandes (2006) em seus estudos, a inclusão das crianças com deficiência e a diversidade das famílias sob o ponto de vista socioeconômico e com relação a problemas como a violência doméstica, o abandono familiar, a ausência dos pais no processo de escolarização dos filhos, o consumo de drogas e a gravidez na adolescência (Dias-da-Silva e Fernandes, 2006).

No que se refere ao atendimento das crianças com deficiência, foi possível observar, nas escolas pesquisadas, um número reduzido de estagiários no início do ano letivo de 2008 em relação ao número de crianças recebidas. Em março, havia na escola 6 crianças com deficiência no turno da manhã e apenas 2 estagiárias. No turno da tarde, nessa mesma época, a escola contava com 5 estagiárias e atendia 7 crianças com deficiência. Esse fato ocorreu, segundo a direção da escola, em função do atraso na contratação dos estagiários pela PBH. A ausência de estagiários também ocorreu no 2º semestre, pois, devido às eleições municipais, a PBH ficou impedida legalmente de renovar os contratos que são todos semestrais e de admitir

novos estagiários. Além disso, a falta de formação desses estagiários na área educacional é um fator a mais de sobrecarga no trabalho, conforme foi empiricamente verificado no relato das professoras e educadoras.

A inclusão das crianças com deficiência e a forma de contratação dos estagiários também fizeram parte da discussão do grupo focal:

Eu tenho uma quarta criança que chegou de manhã e de manhã é meio complicado e me perguntaram se eu poderia ficar com essa criança. “Na minha turma já tem três e mais uma?” e uma estagiária que me ajuda razoavelmente também dentro das possibilidades dela, ela faz o que ela pode. E assim eu vejo a inclusão sendo um problema para as crianças muito maior do que para mim. Porque eu não tenho tempo, eu tenho 25 alunos, essas quatro crianças e uma estagiária. Eu não tenho tempo para cuidar deles, nem tempo, nem experiência, nem sei o que fazer no sentido de saber mesmo, eu não sei o que fazer para ajudar mais essas crianças que eu tenho em minha sala, sabe assim? Aí eu queria colocar isso como um problema sabe? Eu acho que a inclusão do jeito que ela foi feita, de que está sendo feita é um problema. Não que essas crianças não têm que conviver, não que a inclusão não seja bacana, eu acredito na inclusão também, mas não da forma que está sendo feita. E com esse número de crianças também é um problema. Agora a gente está com um outro problema funcional de falta de estagiários. (Participante C).

A contratação de estagiários para auxiliar os professores que recebem crianças com deficiência é uma forma de a SMED enfrentar os desafios provenientes das reformas educacionais que intensificaram o trabalho docente, nos moldes que assinalam Santos e Oliveira (2007), gerando novas formas de divisão do trabalho no interior das escolas. O trabalho dos estagiários, de acordo com essas autoras, atende a interesses econômicos, pois além dessa força de trabalho receber baixa remuneração, “os empregadores ficam isentos dos encargos sociais correspondentes ao pagamento dos períodos de férias, 13º Salário, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e do recolhimento de outras obrigações sociais” (Santos e Oliveira, 2007, p. 8). Destarte, podem-se fazer algumas comparações do caso brasileiro, especificamente do município de Belo Horizonte, com a situação da divisão do trabalho nas escolas da França, Estados Unidos e Canadá (Quebec) analisadas por Tardif e Vasseur (2004). A divisão do trabalho nas escolas, segundo esses autores, significa uma forma de desprofissionalização ou proletarização pelo fato de os serviços como o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento serem confiados a um pessoal cada vez menos qualificado (Tardif e Vasseur, 2004).

No caso das escolas pesquisadas, verifica-se o empenho das professoras e educadoras na busca da melhoria do atendimento às crianças com deficiência, estabelecendo parcerias com profissionais da saúde, com as universidades e com as famílias, bem como a realização

de estudos, a socialização das práticas, a apropriação de recursos pedagógicos alternativos e a criação de novos espaços⁶⁷.

As questões que adentram as salas de aula, as quais os professores não estão preparados para enfrentar, geram tensões e dilemas e vão exigir do docente “improvisações, respostas rápidas e competências variadas que, muitas vezes, ele não detém” (Duarte, 2008, p. 23). As escolas e os professores, no entendimento de Dias-da-Silva e Fernandes (2006), não podem preencher as lacunas deixadas por outras instâncias econômicas, sociais, políticas e familiares no processo de educar as gerações mais novas.

A expansão da educação infantil em Belo Horizonte, com a inserção das crianças com deficiência e sob medida de proteção e de 70% das crianças em situação de vulnerabilidade social, conforme os critérios de matrícula estabelecidos pela SMED, modificou expressivamente o perfil das crianças atendidas nessa etapa da educação básica na RME/BH. A implantação desses critérios pode ser considerada como uma resposta do poder público municipal ao impacto da desigualdade social brasileira sobre as crianças de zero a seis anos e demanda o entendimento de que educar e cuidar não cabe apenas às famílias. Na população infantil, estão os índices mais elevados de pobreza no Brasil, segundo o relatório da UNESCO (2004b), baseado nos dados da PNAD (1999). Consta ainda, no mesmo relatório, que as crianças com até três anos de idade oriundas das famílias com renda inferior a ½ salário mínimo são aquelas que têm menos acesso à educação infantil.

Não obstante o reconhecimento do direito à educação infantil, para as professoras e educadoras, muitas vezes, é colocado um aumento de responsabilidades, sendo avaliado como um fator que as sobrecarrega e traz dificuldades para a realização do trabalho.

Essa questão foi apontada por uma das participantes do grupo focal:

O que até pouco tempo eram os pais que faziam, hoje é o professor, o educador que está dentro da escola é que faz. Então assim, a gente perde muito tempo para fazer o trabalho de deixar a fralda, uso do vaso, uso de talher, tirar o bico, abandonar a mamadeira, porque a família hoje não tem mais essa preocupação. (Participante S).

A importância da participação dos pais na educação das crianças é um elemento bastante salientado pelas profissionais das escolas pesquisadas, que consideram o trabalho educativo como uma ação complementar à da família⁶⁸. Além disso, o reconhecimento dos pais pelo trabalho que a escola realiza é um fator crucial para as professoras e educadoras. A

⁶⁷ Portfólio da escola (2006).

⁶⁸ Conforme consta no Art. 29, LDB (Lei nº.9394/96).

despeito do incentivo à participação dos familiares no dia-a-dia da escola, as entrevistadas afirmam que muitos pais têm pouco envolvimento com o contexto escolar dos filhos.

A docente 2 afirma que a escola precisa muito do apoio dos pais para a efetivação do trabalho e isso não está acontecendo. Ela percebe que os pais trabalham o dia inteiro, não permitindo que eles acompanhem os deveres dos filhos. Os pais mais ausentes nas reuniões, de acordo com ela, são aqueles com os quais as docentes mais precisam dialogar.

A docente 13 diz que, apesar de os pais das 16 crianças de dois anos terem escolhido o sábado como o melhor dia para participarem das reuniões, quando a escola os convida, comparecem, no máximo, três deles, demonstrando a falta de interesse das famílias pelo trabalho realizado na escola.

A escola e a UMEI têm buscando reconstruir relações de parceria com as famílias e a comunidade. Para isso, abrem suas portas por meio do empréstimo do prédio, da instalação do clube de artes, do grupo de estudos, do Colegiado e das assembleias. Entretanto, essa construção não tem sido fácil em um tempo de crises e de profundas transformações políticas e sociais⁶⁹. Durante a realização desta pesquisa, foi observada a presença dos pais nas reuniões, no Colegiado, no grupo de estudos e, na maioria das vezes, na entrada e na saída das crianças.

A docência, na educação infantil, compreende o relacionamento das professoras e educadoras com os familiares, com a comunidade, bem como com outros profissionais, tendo em vista a especificidade das crianças nessa faixa etária. A centralidade do trabalho docente, no entanto, é a relação com as crianças que estão na escola e na UMEI. Por meio dos relatos e das observações em campo, pode-se perceber que essa relação é permeada pelo afeto, pela preocupação com a moral e com o bem-estar das crianças e pelo prazer em estar com elas.

Embora as ligações afetivas façam parte do trabalho dessas professoras e educadoras, como observou Andrade (2008) em sua pesquisa sobre as condições e relações de trabalho em uma creche no município de Campinas/SP, essa relação também traz tensões e conflitos no dia-a-dia da profissão. “Tem turma que os meninos não têm respeito com o outro, você vê menino aqui que dá chute e murro na cara do outro e a professora não fala nada.” (Docente 4. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 20 maio 2008).

A esses conflitos se associam as exigências do trabalho. Para a docente 7, a educação infantil é uma atividade de tempo integral, que exige muito da profissional, “[...] não dá para enrolar na educação infantil. Se eu enrolo, sou cobrada pela coordenação, pelos pais ou pelas

⁶⁹ Portfólio da escola (2006).

próprias crianças, essas crianças de cinco anos exigem muito da gente, elas exigem que tenha o que fazer com elas.” (Docente 7. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 14 maio 2008).

As tensões entre o afeto e os critérios de racionalidade do trabalho, segundo Codo e outros (1999), dão origem ao sofrimento psíquico e às patologias dos docentes.

Os depoimentos também mostram a intensificação do trabalho docente em situações como a falta de tempo das professoras e educadoras para sequer irem ao banheiro, assim como assinalou Apple (1987).

O cansaço ao lidar com as crianças é outra questão que aponta para a intensificação do trabalho:

Eu gostaria de deixar registrado é que é um trabalho realmente muito difícil, é um trabalho laborioso, exige muito do professor. É um trabalho que, no dia que eu estou na turma de três anos, eu saio muito desgastada fisicamente com a turma de três anos e com a turma de dois anos. E com a turma de quatro e cinco anos nosso desgaste mental já é maior. A gente já sai com a cabeça doendo, é muito barulho. E esse trabalho exige muita preparação da gente, dos docentes. (Docente 1. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 21 maio 2008).

Para as profissionais do berçário, o cansaço físico é assinalado como um aspecto de sobrecarga do trabalho por terem que agachar, levantar e carregar as crianças no colo, principalmente para as trocas e banhos:

O incômodo que eu acho na profissão de trabalhar de zero a três são as posturas que às vezes a gente tem que tomar de trocar uma criança numa posição, que geralmente a gente troca, de joelhos, às vezes provoca um pouco de dor, um pouco de incômodo, se a gente não estiver muito bem fisicamente. É uma coisa que causa um incômodo sim, não vou dizer que não causa não. O próprio banho também. (Docente 11. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 30 maio 2008).

Gosto muito de trabalhar no infantil, mas fico cansada porque se exige hoje muito o esforço físico do professor. Toda hora, ele tem que sair brincando o tempo todo, interagindo o tempo todo e a gente não é mais criança, nós somos mulheres já feitas. A maioria das colegas que eu conheço não são meninas que estão saindo do 2º grau como eles exigem no edital, são profissionais que já têm uma carreira, já têm uma certa idade. Então tem essa parte que te exige muito do físico, que já exige normalmente em qualquer outra profissão, mas a educação infantil te exige muito essa questão da corporeidade. A gente tem que trabalhar, tem que aprender outras técnicas também para não sair tão cansada na sexta-feira. Chega no meio da semana, a coluna da gente está doendo porque são crianças pequenas, a gente agacha, levanta o tempo todo. (Docente 15. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 21 maio 2008).

O ritmo de trabalho e o cansaço das profissionais junto às crianças são mais extensos, ainda, em função da carência de pessoal nas escolas:

Neste dia, eu estava no berçário, no horário de servir a fruta, havia crianças no chão e algumas choravam “pedindo” colo. Enquanto ajudava uma das educadoras, aparentemente muito ansiosa, a alimentar os três bebês que estavam nas cadeiras, ela me dizia: “você está vendo como o trabalho aqui no berçário é estressante, tem criança que chora o tempo todo. Você não sabe se serve a fruta para as crianças, se cuida para que os outros que estão no chão não se machuquem ou se acalma quem está chorando. Dá para qualquer um enlouquecer.” (Diário de Campo, 10/04/2008).

A análise das entrevistas e do grupo focal evidenciou a relação numérica entre adultos e crianças como um problema que também intensifica a tarefa docente:

A gente está com um número muito grande de crianças dentro das salas porque o Conselho Municipal de Educação regulamentou o número de crianças, mas a prefeitura fez uma opção de permitir a ampliação desse número quando são crianças com deficiência e quando é filho de professor, já que não tem escolas para todo mundo. Então o que seria máximo em cada sala pelo Conselho, eles ainda ampliaram mais dois. Com o número de crianças muito maior, o desgaste do professor, a atenção que eles podem dar para a criança fica muito prejudicada. (Representante do Sindicato. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 09 out. 2008).

Diante da complexidade do trabalho, as professoras e educadoras, ao longo da experiência, criam estratégias para lidar com as situações do dia-a-dia, como, por exemplo, cuidar de 16 crianças ao mesmo tempo. Enquanto estão no trocador dando o banho em uma criança ou fazendo a troca de fralda, simultaneamente oferecem atenção às outras crianças que estão na sala.

Para enfrentar ou evitar os elementos que geram a carga de trabalho, os professores utilizam modos e estratégias segundo a sua idade, sua experiência, sua concepção de educação e o gênero, já que as mulheres, maioria do corpo docente, muitas vezes realizam uma dupla tarefa, no trabalho e em casa (Tardif e Lessard, 2005).

Os recursos humanos disponíveis, contudo, são avaliados como ótimo e/ou bom por 51% dos sujeitos que responderam ao questionário desta pesquisa e 73% têm a mesma avaliação com relação à divisão das funções entre as profissionais. No que tange às condições materiais, 69% das respondentes avaliam o ambiente físico da escola como ótimo e/ou bom. Os recursos materiais, como mobiliário e equipamentos, e os recursos pedagógicos são avaliados de modo semelhante por 81% e 79% das entrevistadas, respectivamente.

As condições de infraestrutura das escolas foram bastante discutidas pelas participantes do grupo focal. Foram abordados aspectos como o envio de materiais e

equipamentos pela PBH que não atendem às necessidades das crianças; a falta de sala de professores; o tamanho das salas, que não comportam a quantidade de crianças; o excesso de sol no parquinho, entre outros. Em relação às turmas que funcionam nas escolas de ensino fundamental foi apontada a dificuldade em fazer uso da quadra, da biblioteca, da sala de informática e do pátio, porque não há horários para as crianças pequenas. Nessas escolas, os recursos financeiros somente são destinados à educação infantil quando há “sobra” de verba. Tais elementos, para as participantes do grupo, repercutem diretamente sobre o trabalho docente.

Observa-se que as obrigações docentes têm sido mais numerosas. As novas exigências para o exercício dessa profissão, além das atividades realizadas frente às crianças, como o planejamento das atividades, a elaboração de materiais pedagógicos, os registros, os estudos individuais e em grupos e os cursos de formação, bem como o atendimento aos pais e familiares são ressaltadas pelas professoras e educadoras. Dentre elas, destacam-se as exigências decorrentes da reconstrução do PPP, apontadas no grupo focal como uma sobrecarga de trabalho, conforme o relato da participante D:

Na escola, nós estamos fazendo a reconstrução do Projeto Político Pedagógico e está demandando muito e o que tem acontecido é de você ter que levar muito para casa. E muitas trabalham o dia inteiro e estudam à noite. Isso sobrecarrega muito e de certa forma acaba sendo uma pressão porque você tem que dar o retorno quase que imediato, porque tem um prazo também para esse Projeto Político Pedagógico ficar pronto. Então a escola tem feito isso e isso implica um pouco de estresse que a meu ver contribui para que esse profissional acabe adoecendo dessa forma como vem acontecendo. (Participante D).

O aumento das tarefas das professoras e educadoras pode ser considerado uma consequência da autonomia adquirida pelas profissionais e pela escola, conforme mostra Oliveira (2007). Da mesma maneira em que ganham autonomia para definir situações do dia-a-dia, como a elaboração do calendário e a definição de projetos, as docentes tornam-se mais responsáveis pelo destino das crianças e da escola. “É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por essa autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas” (Oliveira, 2007, p. 369). Ressalta-se que a maior autonomia das escolas é resultado das reformas educacionais dos anos 1990, entretanto não ocorreram alterações nas condições de trabalho das docentes que lhes possibilitam assumir novas atribuições.

A função de professor coordenador pedagógico é um exemplo da luta docente por autonomia e pela sua participação na política da escola. No entanto, ser coordenadora

pedagógica na educação infantil também reflete a sobrecarga de tarefas e de responsabilidades:

Eu chego geralmente 5 para 7 da manhã. [...] agora nunca termina às 11h30min que é nosso prazo de término, sempre a gente tem que ficar um pouquinho além da nossa carga horária. A gente não consegue dar conta de tudo porque a demanda é muito grande e a gente tem que estar sempre flexível. [...] a função mesmo de coordenação, eu acho essa função mesmo dinâmica, porque a gente é que assume esse dinamismo na escola e dá esse tom mesmo para a escola. Se a gente ficar só lá dentro da sala fechadinha, fazendo os burocráticos, a escola não caminha. (Coordenadora Pedagógica. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 21 maio 2008).

Na entrevista, a docente que desempenha o papel de coordenadora pedagógica destaca, ainda, a dificuldade em concretizar as tarefas por causa das interrupções, seja para atender às educadoras, às crianças ou aos pais.

As educadoras que exercem a função de coordenadoras pedagógicas, no caso da UMEI, assumem a gestão político-pedagógica da unidade juntamente com a vice-direção e com a direção da escola núcleo, conforme já mencionado. Chama a atenção o fato de essa atividade ser mais árdua para essas educadoras em função de a UMEI ser vinculada a uma escola que fica distante 6 km. Por causa do vínculo, as profissionais da UMEI precisam discutir com o pessoal da escola núcleo sobre o uso dos recursos financeiros e contar com a presença da direção para resolver os problemas da unidade e dos funcionários, por exemplo, uma vez que a UMEI não tem autonomia administrativa. Soma-se a isso o impedimento das educadoras que trabalham nas escolas se candidatarem à direção. Esses pontos, que têm sido discutidos pelo sindicato dos professores, foram salientados pelas depoentes e observados na pesquisa de campo.

Outra questão bastante destacada pelas participantes da pesquisa refere-se à ausência de momentos de planejamento coletivo por causa da extinção da reunião pedagógica dentro da carga horária de trabalho, em 2006, que acontecia nas escolas da RME/BH às sextas-feiras, após o recreio, com a dispensa das crianças:

Esse é um problema que eu considero dos mais graves em relação às condições de trabalho que é não conseguir planejar um ano, um semestre, uma semana, um mês, uma festa que vai acontecer, você não consegue fazer essa discussão. (Participante M).

Para as professoras e educadoras, as 4 horas semanais destinadas ao estudo e ao planejamento não garantem a efetivação de uma proposta coletiva de trabalho, porque as discussões, quando acontecem, são feitas apenas em duplas, trios ou no máximo em pequenos grupos e não envolvem todas as profissionais da escola. De acordo com a organização do

trabalho, nem mesmo as docentes que atuam na mesma turma (referência e apoio) se encontram. Muitas vezes, ainda, esses horários são utilizados para a realização de outras atividades como atender aos pais, elaborar material, fazer registros das atividades e da avaliação das crianças. Além disso, esses horários, muitas vezes, não são respeitados diante da necessidade de substituição das profissionais que faltam ao trabalho. Para a participante C do grupo focal, a dificuldade de se construir e realizar o trabalho coletivo significa que “[...] a educação infantil é muito improvisada. [...] eu me sinto muito sozinha.” (Participante C).

No caso das turmas de tempo integral, uma das dificuldades mencionadas refere-se à rotatividade de docentes que atuam diariamente com as crianças. Nessas turmas, trabalham profissionais dos 3 turnos e não há tempo de encontro das educadoras. Por isso, as profissionais trabalham com propostas diferentes para as mesmas crianças.

O alargamento das atividades docentes com as novas demandas na relação com as crianças e com as atribuições referentes ao trabalho coletivo, à construção da proposta pedagógica, ao trabalho com a comunidade, às reuniões pedagógicas, entre outras, estão previstas nas legislações educacionais (LDB – Lei nº. 9.394/96 e Resolução CME/BH nº. 01/2000) e também na lei que instituiu o cargo de educador infantil, além de outras legislações⁷⁰. O excesso de atividades das professoras e educadoras corrobora a intensificação do trabalho docente, característica das reformas educacionais.

5.2 A precarização do trabalho e o salário da educadora infantil

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas últimas décadas, com maior flexibilização e precarização das relações de trabalho e as novas expectativas da sociedade diante da escola e dos professores contribuíram para a desvalorização dos profissionais da educação, conforme mostra a pesquisa de Silva, F. J. da (2007).

Essa desvalorização da profissão docente repercute, sobretudo, nas estruturas da carreira e nos salários a ela relativos. Alguns estudos, como o de Gatti, Esposito e Silva (1994), evidenciam que o salário é o elemento mais frustrante da carreira docente para os professores. Em se tratando da imagem social do professor, 83% dos pesquisados apontam o salário indigno para a vida atual como o fato mais revelador da desvalorização social dos

⁷⁰ A exemplo da Lei nº. 8.069/90 (Brasil, 1990).

docentes. Uma parcela expressiva dos participantes da pesquisa precisa complementar seu salário com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades (Gatti, Esposito e Silva, 1994).

Cabe ressaltar que a Lei nº. 11.738/2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica no valor de R\$ 950,00 a partir de 1º de janeiro de 2010. Entretanto, como lembra Saviani (2007), o piso proposto significa um aumento expressivo para as regiões em que os salários se encontram muito baixos. Além disso, segundo esse autor, esses salários depreciados se referem a jornadas de 20 horas semanais, enquanto que a referida Lei estabelece o piso para uma jornada de 40 horas semanais.

Nesta pesquisa, percebe-se que a precarização do trabalho está evidenciada na criação da carreira e salário do educador infantil, diferenciados da carreira e salário das professoras da RME/BH, que já exerciam a função docente nessa etapa da educação. Este fato é corroborado pelo depoimento a seguir:

Quando eu assumi o cargo de Secretária Municipal de Educação de BH em junho de 2002, o prefeito conversou muito comigo sobre dois “problemas” da educação na cidade de Belo Horizonte: a baixíssima oferta de educação infantil na cidade (até então não existia nenhuma vaga pública de creche em BH) e a qualificação da Escola Plural. Existiam muitos estudos na SMED sobre os custos e viabilidade da Educação Infantil, mas todos esbarravam no alto custeio de uma escola infantil e na baixa capacidade orçamentária da PBH à época se a expansão da oferta da EI fosse feita com o quadro de professores então existente em BH. Em 1996, tinha sido aprovada, na Câmara dos Vereadores, uma lei criando o novo plano de carreira do magistério da rede municipal de BH e as carreiras de professor I e II tinham sido extintas e unificadas em professor com curso superior e sem curso superior. Dentro deste quadro e com o orçamento da época, com o FUNDEF que não remunerava as matrículas de educação infantil, estávamos em uma encruzilhada. Atender poucos alunos de 4 e 5 anos com as 13 escolas infantis que já existiam (sem atendimento de 0 a 3 anos), ou criar uma nova carreira de profissionais da educação para a educação infantil. (LACERDA, Maria do Pilar. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 25 ago. 2008).

Em relação ao salário, o resultado obtido pelo questionário aplicado às educadoras e professoras que participaram desta pesquisa demonstra a insatisfação quanto a esse aspecto da carreira:

TABELA 31
Avaliação de aspectos relativos à carreira: salário das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas – 2008

Avaliação	Frequência	Percentual
Ótimo	0	0%
Bom	12	7%
Regular	50	30%
Ruim	105	63%
Total	167	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados acima, das 167 respondentes, 105 avaliam que o salário é ruim e 50 que é regular; o que equivale a 93% do total. Apenas 12 profissionais consideram que o salário é bom; 7% do total. Nenhuma professora/educadora avalia que o salário é ótimo.

Por meio das entrevistas realizadas com as educadoras, pode-se verificar que as declarações mais frequentes sobre o que incomoda no trabalho estão relacionadas ao salário:

O que me incomoda? Bem, hoje, é... a desvalorização profissional do educador infantil. Hoje nós recebemos metade do valor que um professor de ensino fundamental recebe. Eu não entendo por que tem que haver essa diferença salarial. (Docente 5. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 16 maio 2008).

O ruim mesmo é o salário, é a remuneração nossa. Isso é uma questão da categoria se organizar e lutar por essa melhoria, por uma remuneração adequada. Uma remuneração legal, bacana que tem que ter o professor e para valorizar o profissional. (Docente 15. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 21 maio 2008).

O salário e a desvalorização que a gente tem é muito grande, muitas vezes desanima a gente um pouco. Então a gente tem que gostar mesmo, porque se não gostar não fica. A prática da gente não é muito valorizada não, em todos os sentidos. (Docente 12. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 28 maio 2008).

Eu me considero satisfeita, mas o salário podia melhorar um pouquinho. Porque é uma valorização do seu trabalho. (Docente 10. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 20 maio 2008).

Não estou satisfeita não, pelo contrário, eu acho que eu estou revoltada, revoltada com a situação e pode ser que eu venha a abrir mão dessa carreira devido a isso. Porque entre estar num lugar e não fazer porque não estou recebendo para merecer, eu prefiro abrir mão e procurar uma coisa melhor. (Docente 6. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 27 maio 2008).

Acho que uma grande coisa, um dos fatores que mais influencia assim, talvez no professor, no educador, dizer que ele não está plenamente satisfeito, é a questão salarial. (Docente 9. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 20 maio 2008).

Um aspecto que angustia muito essa classe do educador infantil é a diferença salarial, porque o trabalho com as crianças é o mesmo, as nossas buscas para

aprimoramento da prática são as mesmas. Então porque o salário é diferente? (Coordenadora Pedagógica. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 20 maio 2008).

O que deixa a desejar é justamente o lado financeiro. É que nós não temos reconhecimento. Falta a remuneração mesmo. A gente ganha menos do que as professoras que fazem o mesmo trabalho de um educador e que ganham o dobro... Fico sempre pensando que eu quero estudar e procurar uma outra área que esteja mais valorizada. Porque realmente a gente tem desgaste, tem problema de saúde e em contrapartida não tem uma remuneração que vai te envolver. (Docente 1. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 21 maio 2008).

Essa insatisfação pode ser constatada também no trecho do depoimento da representante do sindicato:

A educação infantil, com a criação do cargo de educador infantil, quebrou a carreira dos professores, dando duas carreiras distintas para a mesma profissão, para a mesma função que é de professor. Essa carreira veio com inúmeros problemas: salarial, que é ter um salário de metade dos salários dos professores; férias diferenciadas e a extensão de jornada. O salário é muito baixo. Enquanto um professor de ensino fundamental e médio que tem a mesma formação recebe R\$1.400,00, o educador infantil está recebendo R\$850,00. A diferença é mais ou menos essa por causa do cargo. E as funções são as mesmas. Por exemplo, nós temos escolas que têm professores e educadores no mesmo espaço e trabalhando com as mesmas crianças com uma distorção salarial muito maior, muito grande. Até 2007, a rotatividade era de 47%. Depois de 2007, perdemos um pouco esse cálculo, esse acompanhamento, mas 47% das professoras educadoras que tinham entrado pediram exoneração ou nem chegaram a tomar posse, porque conseguiram coisas melhores. E é muito comum hoje a professora entrar como educadora infantil na Rede, depois tenta o concurso de professor e quando chama deixa a educação infantil pelo salário, não é por diferença de funções. Elas queriam continuar na educação infantil, mas como o salário é bem menor elas acabam indo para o ensino fundamental ou para outros empregos. (Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 09 out. 2008).

A criação da carreira de educador infantil com um salário menor em relação ao salário dos demais professores que atuam na educação básica no município foi uma questão extremamente salientada no grupo focal. Foi discutida por essas profissionais, bem como constou da entrevista da representante do sindicato, a necessidade do re-enquadramento da educadora infantil no plano de carreira do professor, além da garantia da isonomia salarial, considerando que ambas as categorias exercem a função de docentes.

As educadoras e professoras também apontam a necessidade de terem outra ocupação para completar os rendimentos:

O salário nem é tão compensador. A gente tem que buscar outros recursos também, como eu tenho buscado. Faço bonecas, faço um monte de coisas. Tenho dobrado muitas vezes na escola e às vezes é cansativo. (Docente 5. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 16 maio 2008).

As depoentes lembram que a remuneração da extensão de jornada para o cargo de educador infantil não tem vínculo com os vencimentos dessa carreira, ou seja, as educadoras que dobram a carga horária de trabalho não recebem o dobro do salário. Como as educadoras infantis não fazem parte do quadro do magistério, e sim da administração, há a jornada complementar cujo valor é fixo e estabelecido pela Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos. Essa remuneração corresponde atualmente a 50% do salário das educadoras. Além disso, muitas vezes, a ampliação da jornada é realizada por períodos curtos e/ou alternados ao longo do ano para a substituição das docentes em licenças médicas e para completar o quadro de profissionais. Nesse caso, segundo as entrevistadas, o pagamento pela dobra costuma atrasar muito. Outro aspecto destacado em função do enquadramento da carreira é que as educadoras fazem 1 hora a menos por semana na jornada complementar, o que, de acordo com estas, prejudica muito o funcionamento das escolas.

A redução dos salários docentes bem como a precarização nas condições de trabalho podem ser consideradas como consequências da democratização e massificação da educação diante da restrição de recursos no contexto latino-americano (Birgin, 2000; Oliveira, 2007). Além disso, verifica-se que as profissionais são remuneradas de acordo com a carreira e a etapa da educação em que atuam e não em função da formação adquirida. Esse fato parece confirmar a constatação de Oliveira (2007), quando ela afirma que, no Brasil, a política salarial dos docentes apresenta grande diversidade, ou seja, os vencimentos se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho, do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas, da titulação. Essa autora chama a atenção ainda para a diferença econômica regional existente no país, apresentando discrepâncias nas condições salariais entre diferentes redes públicas de educação, verificando-se, inclusive, docentes com a mesma formação e titulação trabalhando em condições idênticas, sem, contudo, terem a isonomia salarial assegurada.

Destacam-se, ainda, os estudos realizados por Souza (2006) sobre as características da população empregada no campo do ensino, no Brasil, no período entre 1992 e 2004, em especial os professores e instrutores da educação profissional, no contexto das novas formas de regulação de políticas de emprego e educação e suas repercussões no mercado de trabalho no campo do ensino. Segundo essa autora, “entre as ocupações consideradas, o professor da educação infantil, no Brasil, tem o menor salário” (Souza, 2006, p. 9). A mesma autora chama atenção, ainda, pelo fato de as mulheres serem a maioria absoluta dos professores da educação infantil.

Desse modo, se os níveis de ensino nos quais se trabalha e as relações sociais de sexo estabelecem hierarquias, conforme citado anteriormente, há que se compreenderem outras hierarquias, tais como aquelas estabelecidas pelas formas de contratação e de remuneração (Andrade, 2008).

O salário é uma das condições para a valorização dos profissionais da educação, conforme consta no título VI da LDB 9.394/96, os quais receberam expressiva atenção no texto da Lei⁷¹. Não obstante, segundo Oliveira (2008), não se verifica a efetivação na prática das garantias legais. Esse fato pode ser constatado no depoimento da docente 9 que participou desta pesquisa:

Eu acho a valorização profissional muito aquém e hoje vivemos um momento no qual a cobrança é muito grande. Tem que ser assim mesmo porque estamos num espaço onde a gente ou contribui para uma vida, ou danifica. É um caso muito sério, tem uma criança nas mãos e tenho que ser cobrada e fazer o melhor, mas, em contrapartida, se eu for pensar com a razão, o tanto que eu sou cobrada, eu não sou valorizada por isso. Então, hoje em dia, quem fica na educação, eu penso, e em alguns casos eu acho que é fato real, é porque gosta, é porque se dedica, é ideal de vida trabalhar com educação. Mas se for pensar nas questões da valorização... Tanto é que hoje o cargo de educador é um dos cargos que mais se tem exoneração, é o cargo do educador que tem mais adoecimentos também. A questão da valorização é uma insatisfação geral, principalmente quando se tem duas carreiras exercendo a mesma função, hoje é o grande entrave da educação, principalmente da educação infantil. A realização, a disponibilidade para o trabalho, a vontade de fazer diferente, de ver o resultado na criança, isso eu tenho plena satisfação, mas sei que isso é muito mais uma questão de ideal traçado por cada um do que uma expectativa coletiva. A gente vai ter pessoas extremamente envolvidas e animadas e com vontade de fazer diferente, mas a gente vai ter também pessoas que aqui, talvez, seja momento de passagem. (Docente 9. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 20 maio 2008).

Como observa Oliveira (2008), a LDB 9.394/96 traz a garantia de ampliação do direito à educação, mas não assegura as condições adequadas ao exercício das atividades docentes.

Para as entrevistadas, a desvalorização docente está relacionada com a etapa da educação na qual atuam:

Eu acho que é um profissional pouco valorizado, porque falta das pessoas, de um modo geral, a compreensão do que é realmente esse trabalho na educação infantil [...] o salário, ele é pior em relação às outras séries de ensino, por quê? Por que que é? Porque julgam que a gente não precisa ter um conhecimento, uma base teórica, de

⁷¹ A LDB, no artigo 67, determina que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (I); aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (II); piso salarial profissional (III); progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho (IV); período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (V); condições adequadas de trabalho (VI).

repente pode ser isso [...] a trancos e barrancos a gente está levando este compromisso, está concretizando este compromisso. Mas eu acho que falta ainda este reconhecimento deste profissional e especificamente dessa carreira que a prefeitura criou. Eu acho que a gente não é valorizada da forma que a gente deveria ser, não é vista a importância deste trabalho. (Docente 6. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 27 maio 2008).

As educadoras infantis que estão hoje na rede municipal elas são formadas, elas pensam a educação infantil. Somos nós que pensamos, somos nós que fazemos e a gente não recebe a valorização tanto financeira, como moral do nosso trabalho pela administração. O preconceito é muito grande. Por exemplo, quando eles falam que a gente não tem capacidade para assumir uma vice-direção de UMEI, quando eles falam que a gente não é professor, quando... são muitas falas nesse sentido que não precisaríamos. Que nosso trabalho não precisa saber, não precisa estudar, não precisa de conhecimento. O retorno financeiro e o sentimento que fica são muito ruins [...] a questão da desvalorização ela tem muito apelo, ela tem... apesar da gente ainda conseguir fazer um trabalho muito bom na escola, a gente tem engolido muitas coisas que acabam gerando um adoecimento, ou então tem gente que desiste da carreira. (Representante do Sindicato. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 09 out. 2008).

É interessante observar, nesse caso, que o salário e a valorização da profissão pressupõem o reconhecimento que a sociedade e a administração municipal atribuem ao trabalho docente na educação infantil, ou seja, a falta desse reconhecimento afeta particularmente as docentes.

A formação continuada é, também, um elemento importante da valorização docente, de acordo com a legislação educacional⁷². Para análise da formação oferecida pela SMED, foram propostas, no questionário desta pesquisa, duas perguntas: a primeira quanto ao formato e a segunda quanto à qualidade dessa formação. Os dados obtidos encontram-se nas Tabelas 32 e 33:

TABELA 32
Avaliação de aspectos relativos à carreira: formação continuada (formato) das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas – 2008

Avaliação	Frequência	Percentual
Ótimo	28	18%
Bom	47	31%
Regular	42	27%
Ruim	36	24%
Total	153	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

⁷² O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº. 10.172/2001 inclui a valorização dos profissionais da educação entre suas prioridades, determinando que particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada dos professores.

TABELA 33
Avaliação de aspectos relativos à carreira: formação continuada (qualidade) das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas – 2008

Avaliação	Frequência	Percentual
Ótimo	24	16%
Bom	54	36%
Regular	37	25%
Ruim	34	23%
Total	149	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de 153 professoras/educadoras que responderam à questão sobre o formato da formação, 28 o avaliaram como ótimo; 47, como bom; 42, como regular; e 36, como ruim. Observa-se que 49% das pessoas pesquisadas avaliam o formato da formação como ótimo ou bom, enquanto 51% o consideram regular ou ruim.

Em relação à qualidade da formação, 149 professoras/educadoras responderam à questão. Dessas respostas, 24 a consideram ótima; 54, boa; 37, regular; e 34, ruim. Constatase que, para 52% das professoras/educadoras, a qualidade da formação é ótima ou boa e para 48% é regular ou ruim.

Esses dados evidenciam que mais da metade dos sujeitos desta pesquisa consideram que a formação oferecida pela SMED é de qualidade. Não obstante, a configuração dessa política não corresponde às expectativas dessas profissionais, como mostra o depoimento abaixo:

[...] a prefeitura também dá curso de formação e vem modificando a forma que eles existem. No início, era feito por representação, mas como a gente não tem reunião pedagógica, a pessoa que participava desse curso não conseguia transmitir para o grupo o que eles tinham aprendido, os textos que tinham lido, as discussões que eram feitas. [...] A prefeitura percebeu que não deu certo e agora está tentando um modelo novo que é retirar várias vezes da semana uma, duas, três pessoas da escola e fazer cursos da linguagem e das áreas que trabalhamos: Artes plásticas, Língua Portuguesa e linguagem oral. Esses cursos são no horário de trabalho. O que acontece geralmente é que na escola fica um buraco muito grande. Assim, algumas escolas preferiram não participar do grupo de formação, apesar de muitas terem elogiado a qualidade, porque o grupo estava desfalcado. Então é preciso repensar essas práticas de formação da prefeitura. (Representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de BH. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 09 out. 2008).

Por meio das análises descritas acima, é possível observar que o desenho, o horário, a periodicidade e o número das ações, entre outros aspectos ligados ao formato da política de formação da SMED, não atendem às necessidades da educação infantil. A dificuldade das professoras e educadoras para participarem de cursos de formação continuada é verificada no cotidiano de trabalho, pois a ausência da escola sugere a substituição por outra profissional.

Além disso, os baixos salários levam as profissionais muitas vezes a ter uma jornada dupla de trabalho, como já mencionado, o que implica em menos disponibilidade para sua atualização e especialização.

Nota-se, por parte das docentes, a demanda por propostas de formação que sejam capazes de responder às necessidades surgidas em sua prática cotidiana, que reconheçam a diversidade de conhecimentos necessários à função de cuidar e educar crianças pequenas. Percebe-se, por meio da escuta do que dizem as professoras e educadoras, que a escola constitui o local privilegiado para a formação continuada, onde estas podem refletir sistematicamente sobre sua prática entre seus pares. Conforme afirma Tardif (2005), a experiência de cada docente é também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Não obstante, verifica-se que, apesar de constituir a diretriz da política de educação da SMED, a formação, no contexto institucional, precisa ser mais bem efetivada.

A precarização do trabalho na educação infantil, com a criação do cargo de educador infantil na RME/BH, repercute também nas relações entre as professoras e as educadoras. A existência de conflitos entre as profissionais da carreira de professor e de educador no cotidiano das escolas foi uma questão bastante recorrente no grupo focal. Para as participantes, o fato de as escolas terem profissionais de ambas as carreiras exercendo a mesma função e com salários diferenciados geram tensões, para as quais é preciso dar visibilidade.

Durante a pesquisa de campo, foi possível observar que, de um lado, as professoras resistem diante da ameaça de perda do lugar e, por outro lado, as educadoras se inserem na profissão buscando o reconhecimento do trabalho e a valorização salarial. Apesar das tensões, percebe-se que o trabalho vem sendo construído apoiado na experiência e no contato entre as professoras e as educadoras.

Outro aspecto importante da carreira para as participantes desta pesquisa refere-se à estabilidade proporcionada pelo emprego público, haja vista a situação de precariedade do trabalho com o aumento do desemprego e do subemprego e a degradação da condição salarial (Castel, 1998).

Por meio das informações obtidas no questionário aplicado nesta pesquisa, observa-se que a estabilidade no cargo é avaliada de forma positiva pela maioria das educadoras e professoras, conforme o dado disposto na Tabela 34:

TABELA 34
Avaliação de aspectos relativos à carreira: estabilidade no cargo das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas – 2008

Avaliação	Frequência	Percentual
Ótimo	92	56%
Bom	61	37%
Regular	8	5%
Ruim	3	2%
Total	164	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que 153 profissionais (93%), do total de 164 que responderam essa questão avaliam como ótimo e/ou bom ter estabilidade no cargo. Somente 11 profissionais (7%) consideram que esse aspecto da carreira é regular e/ou ruim.

A avaliação de desempenho, requisito para adquirir a estabilidade no cargo e, conseqüentemente, a progressão na carreira também foi um item que constou no questionário aplicado às professoras e educadoras. As informações sobre a avaliação de desempenho constam na Tabela 35:

TABELA 35
Avaliação de aspectos relativos à carreira: ser submetida a uma avaliação de desempenho das profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas – 2008

Avaliação	Frequência	Percentual
Ótimo	25	15%
Bom	97	60%
Regular	22	14%
Ruim	17	11%
Total	161	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se observar que para a maior parte dos sujeitos desta pesquisa (75%) é ótimo e/ou bom ser submetida a uma avaliação de desempenho e apenas 39 profissionais (25%) avaliam esse aspecto como regular e/ou ruim. Entretanto, a avaliação de desempenho, pelo mérito, amplia a responsabilidade do professor pela sua profissionalização e evidencia a relação entre o desempenho dos professores e o êxito escolar dos alunos. Percebe-se o papel regulador do Estado na aplicação de tais políticas por meio do controle do trabalho docente. De acordo com os resultados obtidos no questionário, verifica-se que essas profissionais consideram como positivo esse tipo de avaliação.

O que se pode perceber da análise realizada sobre o trabalho docente na educação infantil, na RME/BH, com a criação da carreira e do salário de educador infantil é que as amplas exigências de desempenho por um lado e a baixa remuneração, por outro, geram

conflitos e descontentamento nas docentes, bem como contribuem para a precarização e a desvalorização das profissionais da educação infantil. Não obstante, verifica-se que as educadoras e professoras têm resistido diante das mudanças nas relações de trabalho, como será descrito no próximo item.

5.3 As formas de resistência e o adoecimento das professoras e educadoras

Apesar da questão da resistência não ser diretamente foco da investigação, esse aspecto apareceu nas observações, entrevistas e grupo focal e será apresentado neste item como um dos achados da pesquisa. Outro aspecto encontrado importante de ser registrado foi o adoecimento das docentes que pode ser em consequência da intensificação e precarização das condições de trabalho.

As professoras e educadoras resistem de formas variadas à precarização das condições de trabalho. A resistência das profissionais precisa ser compreendida como resposta à inadequação entre a forma como o trabalho está estruturado e as exigências de atuação (Augusto, 2004).

Do ponto de vista de Chauí (1986), a resistência tanto pode ser difusa, quanto localizada em ações coletivas ou grupais. O conjunto de práticas ambíguas e dispersas, com lógica própria, que se realiza nas lacunas da cultura dominante, toma a forma de resistência ao “introduzir a “desordem” na ordem, abrir brechas, caminhar pelos poros e pelos interstícios da sociedade brasileira” (Chauí, 1986, p. 178).

Nessa perspectiva, a resistência pode ser localizada no contexto da luta de classes. As tensões entre os dois pólos da relação da mais-valia no processo de trabalho, segundo Santos (1992), geram o conflito de classes. Tem, por um lado, os trabalhadores e, por outro, os proprietários dos meios de produção. Os trabalhadores, ao lutarem contra a organização do processo de trabalho e a expropriação da mais-valia, estão lutando, em síntese, contra o modo de produção capitalista (Santos, 1992).

Bruno (1991) mostra que, no processo de produção capitalista, as relações de conflito acontecem no interior de uma mesma classe social, ou seja, desenvolvem-se relações de oposição entre-classes e também intra-classes. Há, segundo essa autora, a luta entre os pólos antagônicos, entre a classe operária e no interior da própria classe dominante.

As formas de luta e resistência dos trabalhadores são variadas e complexas, de acordo com Bernardo (1991):

Os trabalhadores recorrem às formas mais estritamente individualistas e passivas do desinteresse, do absenteísmo, do alcoolismo ou da dependência de estupefacientes; recorrem à forma mais ativa da sabotagem individual; recorrem às várias gradações da ação coletiva, desde a diminuição em conjunto do ritmo de trabalho até a ruptura radical da disciplina de fábrica e à organização do processo produtivo consoante outros moldes e critérios (Bernardo, 1991, p. 61-62).

A rotatividade e o absenteísmo das docentes podem ser considerados manifestações da resistência diante da intensificação do trabalho e da desvalorização social e salarial, motivados principalmente pela insatisfação e pelo adoecimento.

O absenteísmo, segundo Linhart (2007), significa uma expressão de fuga das condições de trabalho, uma necessidade dos assalariados de escapar da obrigatoriedade de um trabalho que, embora haja envolvimento, consiste em uma fonte de frustração, em algo insuportável. Para Linhart (2007), o absenteísmo é a compensação do envolvimento dos trabalhadores que, muitas vezes, fazem mais do que é exigido oficialmente pela organização. Essa ambivalência entre o envolvimento e a fuga, como observa a mesma autora, representa “uma tentativa individual de resolver o conflito que vivem cotidianamente e que, para eles, traduz a relação do homem com seu trabalho” (Linhart, 2007, p. 48-49).

Na escola pesquisada, foi possível constatar a rotatividade de profissionais, como, por exemplo, na turma de dois anos. Nessa turma, no primeiro semestre, a professora do turno da manhã esteve doente e afastada do trabalho várias vezes e a educadora do turno da tarde encontrava-se de licença maternidade. Durante esse período, somente no turno da tarde, três educadoras “passaram” pela turma, uma vez que, de acordo com uma delas, “trabalhar sozinha com 16 crianças e mais uma com deficiência, contando apenas com a estagiária é desumano. Além disso, as crianças estão sem referência.” (Diário de Campo, 29 abril 2008).

Esse fato ocorreu também no berçário:

Esse ano, a gente está vivendo uma situação atípica no turno da manhã que é em relação à rotatividade de pessoas. Então, inicialmente, a pessoa que estava junto comigo assumindo a turma, a gente tinha uma proposta organizada de trabalho. Só que por uma situação de doença ela está afastada da escola e aí nós tivemos a situação de três pessoas diferentes, no período muito curto, ter passado por este espaço. (Docente 9. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 20 maio 2008).

Na pesquisa de campo, em setembro de 2008⁷³, uma das coordenadoras da UMEI relatou que a unidade estava um caos por causa dos problemas com a falta e com o rodízio de pessoal. Naquela ocasião, a UMEI estava sem estagiários porque os contratos não haviam sido renovados, 2 educadoras estavam de licença médica, 3 tinham saído da escola e 2 estavam voltando da licença maternidade. Para essa coordenadora, “é muito difícil construir um projeto de trabalho com tanta mudança e não tem projeto que se sustente.” (Diário de Campo, 01 set. 2008).

No grupo focal, a participante A expressa a questão da falta de profissionais nas escolas:

[...] o que vem atrapalhando atualmente para a gente fazer um trabalho melhor ainda é a questão de falta de professores, compromete demais. Os educadores estão faltando muito. Lá (na escola) são quatro turmas, mas trabalha 6 (educadoras) por causa do apoio. Então, tem dia que acontece de faltar três e como nós não temos mais ninguém lá para substituir, então acontece de ficar três pessoas para quatro turmas. Aí se vai olhar “eu preciso resolver minhas coisas, então como o salário aqui é menor, como a hora de trabalho aqui é mais barata, é melhor eu faltar aqui do que faltar na outra escola que eu ganho mais”. “Ai, não estou aguentando, estou estressada, estou em depressão” aí tira licença de quinze dias, trinta dias e não tem um substituto. Então a gente está trabalhando também com essa sobrecarga. Como você acha que a outra pessoa envolvida está bem, está bem de saúde, aí a outra adocece. Por quê? Porque trabalhou pela outra. Então, assim, o adoecimento está demais, eu nunca vi assim. Os últimos três anos têm me assustado. (Participante A).

Os problemas relacionados à rotatividade de docentes também são ressaltados por S, participante do grupo focal:

A oferta de professor nunca consegue cobrir, porque o educador, ele entra, as condições não são favoráveis, ele sai ou ele adocece. Tem sempre uma defasagem de profissional dentro da escola e na maioria das vezes não tem um grupo para poder cobrir isso [...] o que acontece com os educadores, por exemplo, cada vez que a gente consegue reunir o coletivo, a gente trabalha sábado, é uma sobrecarga, mas que o grupo acha que tem que fazer, para melhorar as condições de trabalho é preciso encontrar. Quando você chega lá tem umas três, quatro pessoas que você não conhece, entendeu? Toda vez é um pessoal novo, então fica muito difícil [...] as pessoas têm que ficar saindo, saindo o tempo todo, não consegue nem formar o grupo de trabalho, então é muito difícil. (Participante S).

Essa rotatividade é corroborada pela representante do sindicato:

Nós tínhamos professores excelentes que acabaram indo para outras redes e outros que acabaram indo inclusive para outros empregos. Deixaram de ser professoras por não terem o reconhecimento que era necessário e são pesos que a gente não vai recuperar, são professoras que vão fazer falta nas escolas, saíram da Rede Municipal

⁷³ No dia 01/09/2008, o retorno à escola e à UMEI se deu com o objetivo de entregar as transcrições das entrevistas.

de Educação. (Representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de BH. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 09 out. 2008).

Cabe destacar que, das 16 professoras e educadoras entrevistadas nesta pesquisa no 1º semestre de 2008, 6 já não se encontravam mais nas escolas no 2º semestre do mesmo ano. Os motivos dos afastamentos são variados: 1 professora aposentou-se, 1 assumiu o cargo de acompanhante na Regional, 1 que fazia extensão de jornada foi dispensada, 1 transferiu-se para outra escola e 2 pediram exoneração do cargo, uma delas porque estava insatisfeita e desistiu da carreira, a outra porque mudou de cidade.

No que tange ao abandono da docência, Lapo e Bueno (2003) constataram, em seus estudos, que deixar a profissão docente foi a maneira que os professores da rede de ensino do Estado de São Paulo encontraram para restabelecer o seu equilíbrio e conseguir realizar-se pessoal e profissionalmente. Os dados obtidos por essas pesquisadoras evidenciam que os baixos salários, as situações precárias, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional são os principais fatores para que os professores abandonem a profissão. Essas autoras mostraram, ainda, que o abandono constitui-se em um processo que acontece ao longo dos anos, por meio de uma série de mecanismos, tais como as licenças sem vencimentos e os afastamentos psicológicos, entre outros, até a ruptura definitiva com o magistério⁷⁴.

As professoras e educadoras que participaram desta pesquisa queixam-se de cansaço e esgotamento confirmados pelos dados de afastamentos. Em fevereiro de 2008, 8 docentes da escola se afastaram do trabalho por motivo de saúde, no mês de março/2008, 14 profissionais estiveram de licença médica e, em abril/2008, 16 professoras/educadoras se ausentaram do trabalho pelo mesmo motivo. Na UMEI, os números de educadoras afastadas por motivo de saúde são: 4 educadoras em fevereiro, 8 em março e 3 em abril. Chama a atenção o fato de haver, no quadro de profissionais da UMEI, uma educadora com problema de coluna que não pode mais exercer a função para a qual foi concursada, de acordo com o laudo emitido pela Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM). Entretanto, essa educadora não pode ser readaptada, como no caso dos professores, e encontra-se afastada do trabalho e impossibilitada de exercer outra função diferente da anterior na RME/BH. Esse fato, que está sendo analisado pela SMED, significa para a vice-diretora da UMEI “mais um dos problemas que foram criados pela prefeitura junto com o cargo de educador infantil.” (Diário de Campo, 27 maio 2008).

⁷⁴ Ver também Lapo (2008).

As condições de trabalho, nas escolas, geram efeitos sobre a saúde das docentes, como pode ser observado no relato abaixo:

A gente tem também muitos outros problemas como a saúde, tanto dos professores da educação infantil, quanto os demais professores, quando há sobrecarga de trabalho, o adoecimento na rede é muito grande, o problema de voz na educação infantil, problema de coluna que são frequentes. A gente não tem um acompanhamento por parte da prefeitura desse adoecimento. E a prefeitura está com uma política um mínimo estranha é se a professora tem problema de voz ela é mandada para o berçário como uma adaptação. Se a professora tem problema de coluna é mandada para a sala de cinco anos. Tem a desculpa do perfil que a professora tem que ter para trabalhar com cada idade, quando ela tem um adoecimento maior. Então, hoje, na rede municipal, a gente encontra muita dificuldade com relação à condição de trabalho mesmo, isso sem falar do salário. (Representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de BH. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 09 out. 2008).

Em estudo a respeito das relações entre a saúde e o trabalho docente, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) apresentam dados sobre as condições de trabalho e as consequências sobre a saúde dos professores em diversas regiões. As informações relativas aos atendimentos médicos de funcionários da SMED, segundo essa pesquisa, evidenciam que, no período de maio de 2001 a abril de 2002, os professores totalizaram 84% dos servidores afastados do trabalho. Entre abril de 2001 e maio de 2003, como mostram Gasparini, Barreto e Assunção (2005), os transtornos psíquicos ficaram em primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram as licenças médicas.

Observa-se que a grande maioria das respondentes desta pesquisa compartilha da análise eminentemente negativa para o quadro docente, o que viria a ser responsável por uma baixa autoestima, pelo estresse e pelo desgaste emocional das professoras e educadoras.

Essa exaustão sofrida pelas profissionais diante das amplas exigências sociais é conhecida como mal-estar docente⁷⁵ e também como Síndrome de Burnout⁷⁶. Os fatores que determinam o mal-estar docente, tais como a falta de apoio social, as características do contexto escolar, o deficiente funcionamento das escolas e a ausência de uma carreira estimulante, entre outros⁷⁷, e que afetam emocionalmente os professores, culminam com a perda de sentido da relação com o trabalho.

No caso das participantes desta pesquisa, percebe-se que, além das faltas, do abandono e do adoecimento, são construídas outras formas de resistência às condições e à organização do trabalho:

⁷⁵ Cf. Esteve (1995).

⁷⁶ Cf. Codo (1999).

⁷⁷ Cf. Marchesi (2008).

Na organização do trabalho, a UMEI optou por não ter educadora no horário intermediário para atender a turma de dois anos, as coordenadoras é que assumem a turma. A vice-diretora me disse que as pessoas não ficam e isso traz muitos problemas, principalmente para as crianças que têm dificuldade para se adaptarem com a escola e não criam vínculos com os adultos. Ela me disse que, em 2007, passaram seis educadoras por essa turma. Segundo ela, a PBH nomeia as profissionais, mas quando é para trabalhar no horário intermediário, elas acabam pedindo exoneração, ou ficam no horário intermediário até conseguirem mudar de turno, mesmo que seja para outra escola. Segundo uma das coordenadoras, a UMEI perdeu duas educadoras no quadro de profissionais por ter feito essa escolha. Para ela, a escola foi punida pela SMED. (Diário de Campo, 21 fev. 2008).

Nota-se que ao inventar novas maneiras de realizar o trabalho, as docentes procuram enfrentar os problemas e resistir à situação.

Entre as estratégias para lidar com a sobrecarga, está o apoio ao trabalho das professoras/educadoras pelas auxiliares de serviço e estagiárias. Estas desempenhando a função de docentes:

Presenciei a vice-diretora da UMEI orientando uma auxiliar de escola para ajudar no trabalho junto à turma de 2 anos. Nesse dia, havia apenas quatro crianças na turma, no horário da manhã e a auxiliar estava na sala exercendo a mesma função da educadora: colocando as crianças para dormir. (Diário de Campo, 21 fev. 2008).

Foi possível verificar, ainda, na pesquisa de campo, que as auxiliares de serviço também alimentam as crianças, dão banho e as acompanham no banheiro e no pátio e que, em alguns casos, diante da falta das educadoras, as estagiárias assumem as turmas como docentes. Com isso, percebe-se que as profissionais criam novas formas de divisão de trabalho nas escolas para atenuar a intensificação, conforme mostram Santos e Oliveira (2007).

Outra estratégia para suportar a intensificação é que as crianças têm um processo gradual de inserção, quando começam a frequentar a escola e a UMEI, ficando menos horas na instituição no período de adaptação. Para as docentes, dessa maneira, a criança vai aos poucos familiarizando com a professora, com o espaço, com a rotina e com as outras crianças com as quais irá conviver. É um período de adaptação para as crianças, para as famílias e também para as professoras que se preparam para lidar com sentimentos como o medo, o choro e as tentativas de fuga das crianças e, desse modo, minimizar o sobretrabalho.

Diante da falta de estagiários em alguns períodos do ano letivo, as crianças com deficiência foram dispensadas e a comunidade mobilizada pela escola para reivindicar junto à administração municipal a contratação destes. Para lidar com o cansaço no trabalho, as professoras/educadoras costumam sentar quando as crianças dormem ou quando estão

brincando na hora do recreio no parquinho. Às vezes, simplesmente demoram mais tempo para ir para a sala no início do turno, após o horário de estudo e também depois do intervalo. Essas atitudes também podem ser consideradas respostas das docentes à forma como está estruturado o processo de trabalho.

Percebe-se, ainda, que, com o fim das reuniões coletivas, as profissionais criam estratégias para se encontrarem e planejar as atividades, melhorando, dessa forma, as condições de trabalho. A participante V do grupo focal, por exemplo, relatou que, na escola em que ela trabalha, o coletivo costuma se reunir eventualmente aos sábados ou à noite, durante a semana. Para compensar a jornada extra, as docentes se ausentam algumas horas ou um dia no período letivo. É uma organização interna, segundo ela, sem o conhecimento da SMED.

Os movimentos grevistas também representam uma forma de resistência, que evidenciam as tensões entre as profissionais e os órgãos gestores:

Quando as UMEIs foram criadas, a primeira grande disputa foi com relação ao calendário, mas essa a gente já conseguiu superar. Porque a prefeitura queria que o calendário da educação infantil fosse ininterrupto, de janeiro até janeiro. E as professoras tirariam férias com memorando, escolheria um mês como os outros profissionais que não são professores tiram. [...] então a gente tentou negociar esse calendário, a gente conseguiu no início reduzir do calendário ininterrupto para um calendário de 241 dias letivos. E a gente teria quinze dias em janeiro e quinze dias em julho de férias. Mas isso não satisfazia. O estresse das crianças era muito grande e o nosso também. A gente acabou partindo para uma greve em janeiro de 2005. Foi uma greve pequena de uma semana e o que a gente conseguiu negociar foi que o prefeito fizesse uma pesquisa com a família das crianças se o calendário diferenciado do ensino fundamental seria positivo ou negativo. E a maioria das famílias falou que o calendário deveria ser igual ao do ensino fundamental, igual ao do ensino médio, porque quer a convivência das férias em família. E aí o prefeito resolveu mudar, hoje nosso calendário é igual ao do restante da rede municipal de educação. A greve foi fundamental no município. Só que nessa greve a gente teve, todas as educadoras infantis que entraram de greve foram mandadas para corregedoria. E o processo da corregedoria de janeiro foi arquivado porque era só uma semana de greve. Mas em maio, quando todas as professoras entraram de greve pela reunião pedagógica, pela manutenção da reunião pedagógica, pela questão salarial, elas estavam exigindo um reajuste salarial, pela isonomia da educação infantil, pela isonomia salarial da educação infantil, as professoras da educação infantil foram mandadas para corregedoria. Aí, nesse processo, eles usaram que a gente já tinha entrado em greve em janeiro de 2005 e todo mundo foi punido de repreensão até suspensão. (Representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de BH. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 09 out. 2008).

Esses movimentos também são reprimidos pelo poder público municipal com a exigência de reposição das paralisações:

A gente teve, esse ano, duas paralisações durante o ano inteiro e a prefeitura, por portaria, determinou quais dias serão feitas as reposições das escolas. Ela nomeou as escolas que estão devendo dia e que vão pagar ou na semana de outubro ou na semana de dezembro, tirando da assembleia, da comunidade escolar, do professor a possibilidade de negociação de melhor data, de construção de uma proposta para reposição. (Representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de BH. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 09 out. 2008).

As participantes desta pesquisa assinalam a necessidade de adesão aos movimentos de luta, por meio do sindicato da categoria. Não obstante o enfraquecimento das organizações sindicais nas últimas duas décadas, o confronto reivindicatório por melhores salários e condições de trabalho continua sendo “a linha de continuidade na ação dos sindicatos de educação na América Latina” (Oliveira, 2007, p. 365).

A docente 2 considera que as profissionais precisam de mais união para serem reconhecidas e para que a remuneração e a qualidade no trabalho sejam melhores:

[...] se esses 1500 educadores tiverem uma proposta de reivindicação e todos, ao invés do local de trabalho, ir para frente da prefeitura, ou ir ao sindicato lutar pelos direitos que a gente precisa ter hoje, eu acho que a gente seria mais ouvida e mais reconhecida. (Docente 2. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 27 maio 2008).

As informações recolhidas indicam que a contradição se faz presente também nas relações de trabalho na educação infantil pública em Belo Horizonte, conforme constatou Augusto (2004) em sua pesquisa. Tem-se, por um lado, o aumento das atribuições, tais como, a construção do PPP, a participação na gestão da escola, o trabalho coletivo, ter que lidar com as crianças com deficiência e em situação de vulnerabilidade social, o trabalho com a comunidade, entre outras, conforme consta na legislação. Por outro, tem-se a intensificação e a precarização das condições de trabalho, o sentimento de desvalorização por parte dos gestores e da sociedade e o descontentamento das docentes, sobretudo em relação à carreira e ao salário da educadora infantil. A contradição também se apresenta quando as professoras e as educadoras são perguntadas em relação à expectativa que têm em relação à profissão, conforme se pode observar no item seguinte.

5.4 Expectativas das docentes em relação à profissão

Esta pesquisa procurou verificar as expectativas das docentes, considerando que este é um fator importante no desempenho profissional. Diante dessa questão, 66% responderam que têm perspectivas de continuar sendo professora/ educadora da educação infantil na RME/BH, 55% querem fazer curso superior ou pós-graduação e 36% pretendem trabalhar em dois turnos para complementar a renda. Apenas 9% têm perspectivas de mudar de profissão.

TABELA 36
Perspectivas que parecem mais realizáveis no trabalho para as profissionais da educação infantil da RME/BH pesquisadas – 2008

Perspectivas	Frequência	Percentual
Continuar sendo professora/educadora da educação infantil na RME/BH	105	66%
Ser coordenadora pedagógica da escola onde está lotada atualmente	14	9%
Trabalhar em outras funções na RME/BH	32	20%
Mudar de rede, mas manter a condição de professora da educação infantil	1	1%
Fazer concurso público para escola de ensino fundamental	56	35%
Aposentar	14	9%
Trabalhar em dois turnos para complementar a renda	58	36%
Fazer curso superior ou pós-graduação	88	55%
Mudar de profissão	14	9%
Outras	17	11%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Tratando-se de respostas múltiplas, a soma das respostas será maior que o total e a soma das porcentagens superior a 100%.

Esses dados corroboram os estudos de Lapo (2008) sobre o bem-estar docente. Para essa autora, a despeito das situações de descontentamento e tensões vivenciados na escola, há indícios de que o trabalho docente é também fonte de prazer e bem-estar.

Na análise do questionário, foi processado também o cruzamento de algumas variáveis relacionadas às perspectivas no trabalho. Diante desses resultados, destacam-se os seguintes dados:

5.4.1 *Perspectiva de continuar sendo professora/educadora da educação infantil na RME/BH e renda*

Observa-se, neste gráfico, que, das docentes que têm a perspectiva de continuar sendo professora/educadora da educação infantil, a maioria (54%) recebe até 2 salários mínimos, ou seja, R\$830,00 e 30% recebem de 2 a 4 salários, de R\$831,00 a R\$1.660,00. Na faixa salarial de 4 a 6 salários, de R\$1.661,00 a R\$2.490,00, estão 9% das profissionais que responderam a essa questão. Somente 2% têm remuneração de 6 a 8 salários, de R\$2.491,00 a R\$ 3.320,00. Entre 8 e 10 salários, de R\$3.321,00 a R\$4.150,00, encontram-se 3% de respondentes e apenas 2% recebem de 10 a 12 salários, o que equivale à renda de R\$4.151,00 a R\$4.980,00.

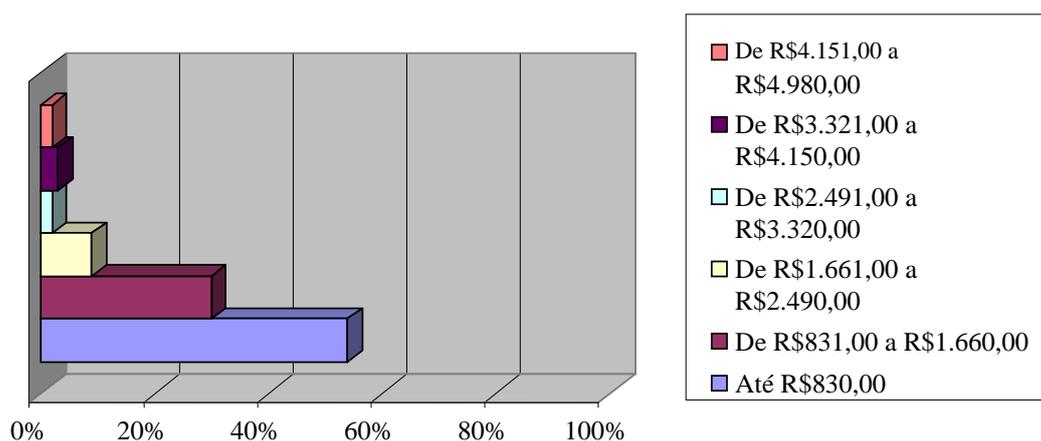


Gráfico 1: Perspectiva de continuar sendo professora/educadora da educação infantil, na RME/BH e renda – 2008

Fonte: Dados da pesquisa

5.4.2 *Perspectiva de continuar sendo professora/educadora da educação infantil na RME/BH e tempo de trabalho na educação na RME/BH*

Neste gráfico, verifica-se que, das profissionais que querem continuar sendo professora/educadora infantil, 10% têm menos de dois anos de trabalho na educação infantil, na RME/BH. A maior parte (78%) das docentes trabalham na educação infantil pública, em Belo Horizonte, de 2 a 5 anos. Apenas 2% das respondentes têm de 5 a 10 anos de trabalho na

educação infantil, no município e, com mais de 10 anos de trabalho na RME/BH, encontram-se 10% das profissionais que responderam a essa pergunta.

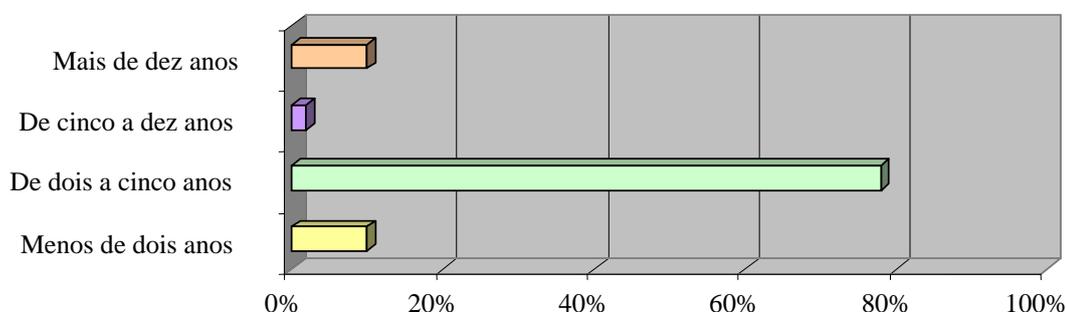


Gráfico 2: Perspectiva de continuar sendo professora/educadora da educação infantil na RME/BH e tempo de trabalho na educação, na RME/BH – 2008

Fonte: Dados da pesquisa

5.4.3 Perspectiva de fazer curso superior ou pós-graduação e renda familiar

Percebe-se, pela análise do gráfico, que, das professoras e educadoras que pretendem fazer curso superior ou pós-graduação, apenas 5% têm renda familiar de até R\$830,00. O número maior de docentes que tem essa perspectiva (44%) encontra-se com a renda familiar na faixa de R\$831,00 a R\$1.660,00. Das respondentes, 29% têm renda familiar de R\$1.661,00 a R\$2.490. A expectativa de prosseguir com a formação acadêmica foi assinalada por 11% das professoras e educadoras com renda familiar de R\$2.491,00 a R\$3.320,00. Essa questão foi respondida por 6% das profissionais cuja renda da família é de R\$3.321,00 a R\$4.150,00 e também por 5% das docentes que têm renda familiar superior a R\$4.981,00.

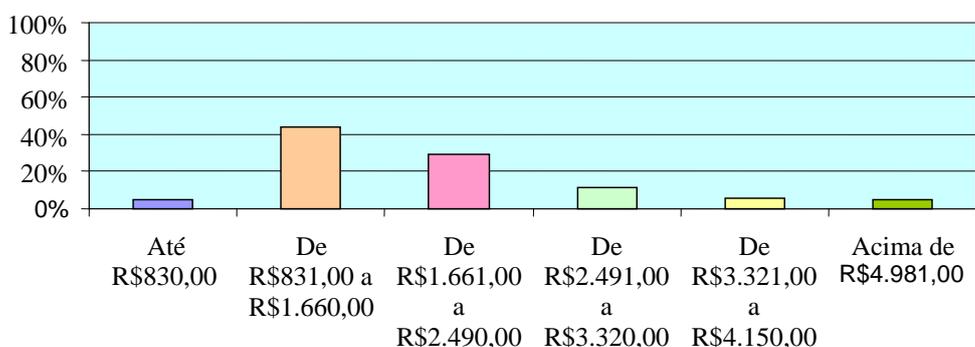


Gráfico 3: Perspectiva de fazer curso superior ou pós-graduação e renda familiar - 2008

Fonte: Dados da pesquisa

5.4.4 Perspectiva de trabalhar em dois turnos na RME/BH para complementar a renda e trabalhar em outro local

Analisando-se o gráfico, constata-se que, das professoras e educadoras que têm a perspectiva de trabalhar em dois turnos na RME/BH para complementar a renda, é expressivo o percentual (81%) daquelas que não trabalham em outro local. Nota-se que, a despeito de 14% das respondentes trabalharem em outra rede de ensino e 5% trabalharem em outra atividade, essas profissionais têm a mesma pretensão.

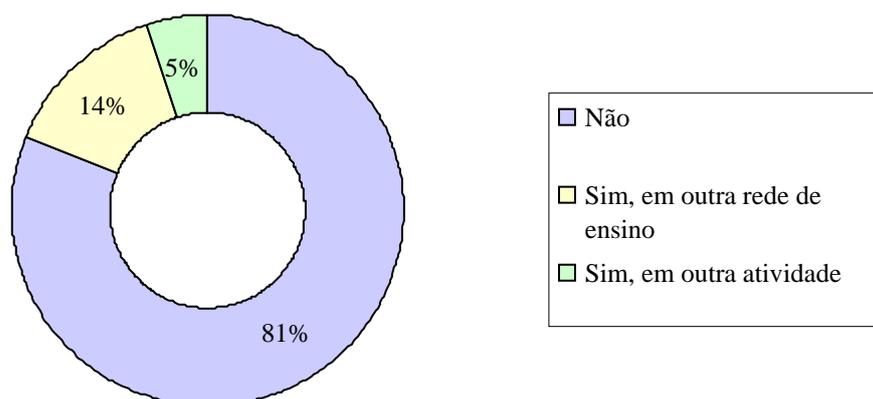


Gráfico 4: Perspectiva de trabalhar em dois turnos na RME/BH para complementar a renda e trabalhar em outro local - 2008

Fonte: Dados da pesquisa

5.4.5 Perspectiva de fazer concurso público para escola de ensino fundamental e número de cargos que possui na RME/BH

Neste gráfico, observa-se que, das respondentes que querem fazer concurso público para a escola de ensino fundamental, praticamente a totalidade (91%) tem apenas um cargo na RME/BH. Essa perspectiva é apontada, ainda, por 9% das professoras e educadoras que possuem um cargo na RME/BH e que fazem extensão de jornada.

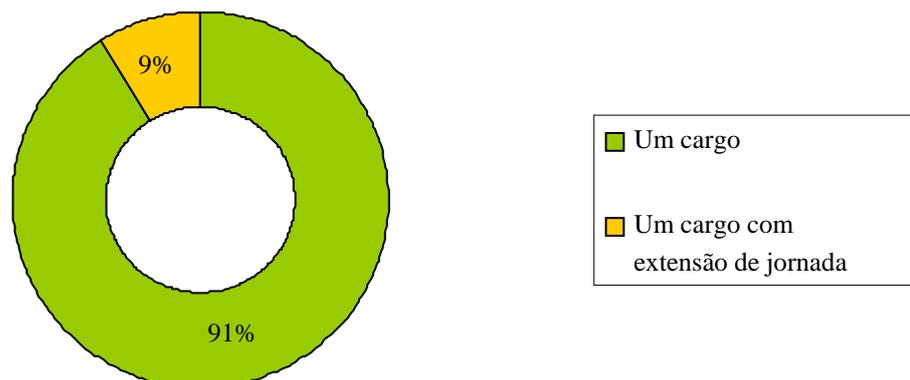


Gráfico 5: Perspectiva de fazer concurso público para escola de ensino fundamental e número de cargos que possui na RME/BH - 2008

Fonte: Dados da pesquisa

5.4.6 Perspectiva de mudar de profissão e escolaridade

Por meio do gráfico, pode-se verificar que, das professoras e educadoras que desejam mudar de profissão, 14% têm o ensino médio e 7% possuem o ensino superior. A maioria (79%) das participantes da pesquisa que respondeu a essa questão tem curso de especialização.

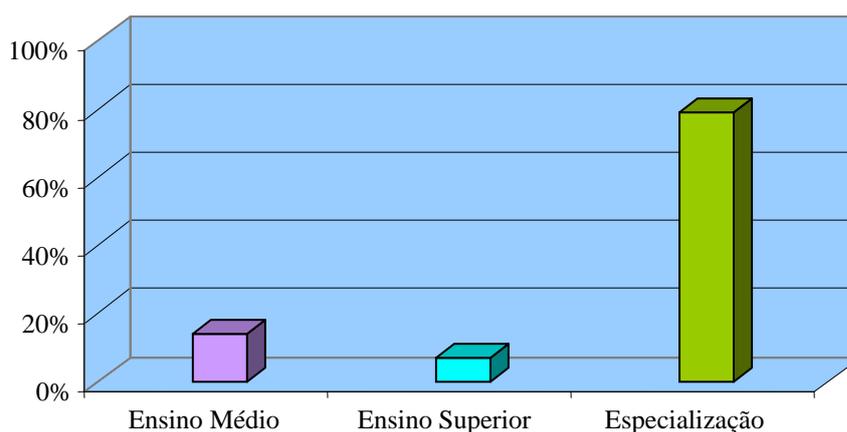


Gráfico 6: Perspectiva de mudar de profissão e escolaridade

Fonte: Dados da pesquisa

5.4.7 Perspectiva de mudar de profissão e idade

Neste gráfico, pode-se constatar que, das docentes que pretendem mudar de profissão, 29% possuem de 25 a 29 anos. Esse percentual (29%) corresponde, ainda, ao número de professoras e educadoras na faixa etária de 30 a 34 anos que têm a mesma expectativa. Das respondentes, 21% têm de 35 a 39 anos. Em cada uma das seguintes faixas de idade: de 40 a 44 anos, de 45 a 49 anos e de 50 a 54 anos, encontram-se 7% das profissionais que responderam a essa questão. Percebe-se, portanto, que, das docentes que querem mudar de profissão, a maior parte (58%) tem entre 25 e 34 anos, ou seja, são as jovens, sobretudo, que têm essa intenção.

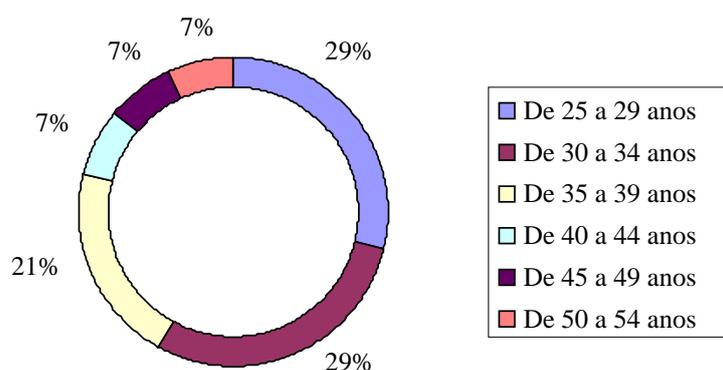


Gráfico 7: Perspectiva de mudar de profissão e idade

Fonte: Dados da pesquisa

Cabe ressaltar que não obstante as condições inadequadas de trabalho, sobretudo no que tange à carreira e ao salário da educadora infantil, a grande maioria das docentes deseja permanecer na profissão. A educação e o cuidado com as crianças bem como a estabilidade no emprego são as motivações que justificam essa escolha.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade investigar as condições em que se realiza o trabalho docente na educação infantil pública, em Belo Horizonte, a partir da promulgação da Lei nº. 8.679/2003 e do Programa Primeira Escola. Esta análise foi realizada à luz das contribuições de autores que abordam a temática do trabalho docente na contemporaneidade, na perspectiva marxista e discutem aspectos como a re-estruturação das práticas e formas do trabalho, as reformas e as novas regulações educacionais.

Os procedimentos metodológicos constituíram-se em revisão bibliográfica sobre os temas concernentes ao estudo, em pesquisa documental e em pesquisa de campo em uma UMEI e em uma escola de educação infantil da RME/BH. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário, observação, entrevista semiestruturada e grupo focal, tendo em vista compreender e analisar as condições de trabalho das educadoras e professoras que atuam nas UMEIs e nas escolas da RME/BH.

Nesta pesquisa, foi possível constatar, como apresentado no 2º capítulo, o reconhecimento tardio do direito à educação infantil em diversos países da América Latina e da Europa, tanto do ponto de vista legal, quanto da elaboração de políticas públicas destinadas à primeira infância. Em muitos desses países, permanece a divisão administrativa entre os serviços de educação e cuidado, ou seja, para a faixa etária até os três anos, o atendimento continua organizado fora do setor educacional. Em alguns países, como na região norte da Europa, os serviços de educação e cuidado, na primeira infância, encontram-se integrados em um único sistema. No que tange às profissionais docentes, principalmente as que trabalham com as crianças mais novas, observam-se, em todos os países analisados, elementos comuns como baixos salários, más condições de trabalho e formação e reduzidas perspectivas de carreira.

No Brasil, historicamente, a educação infantil se constituiu nas áreas da assistência social e da educação. A assistência social se ocupou das creches, com ênfase nas necessidades de cuidado, destinadas às crianças de origem socioeconômica baixa e com profissionais leigas. A educação, por meio das escolas infantis e jardins de infância, atuando no âmbito dos sistemas de ensino, com professoras com formação em magistério e atendendo às crianças mais favorecidas economicamente. A partir da década de 1980, a ação dos movimentos sociais pelo direito à educação infantil e pela elaboração de políticas públicas por parte do

Estado instaura uma nova concepção que rompe com essas duas redes de atendimento, integrando as dimensões de cuidar e educar.

O marco legal dessa mudança foi a Constituição Federal de 1988, que definiu o atendimento em creches e pré-escolas como direito das crianças de zero a seis anos. A garantia desse atendimento, todavia, constitui em inúmeros desafios para os municípios, na medida em que as instituições de educação infantil são incorporadas aos respectivos sistemas de ensino. Com a LDB 9.394/96, considera-se que houve avanços sociais e políticos com a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica⁷⁸, inclusive em relação à maioria dos países analisados. Essa lei, ao definir as profissionais que atuam na educação infantil como professoras, estabelece os direitos destas às condições adequadas de trabalho e exige a formação das mesmas, tendo em vista as necessidades de cuidado e educação das crianças nessa faixa etária.

Os resultados encontrados, nesta dissertação, mostram que a educação infantil no município de Belo Horizonte relaciona-se ao histórico de expansão desta etapa da educação no Brasil, sobretudo no que se refere à baixa oferta do atendimento público. Somente em 2003, observam-se alterações significativas na construção da política pública de educação infantil em Belo Horizonte, com a implantação do Programa Primeira Escola e a promulgação da Lei nº. 8.679/2003, cujo objetivo é garantir a educação pública às crianças de zero a seis anos. Essas alterações têm repercutido principalmente sobre as profissionais com a criação do cargo de educador infantil para o exercício da função docente nessa etapa da educação básica.

Percebeu-se que a realização de concurso público e a exigência da formação em nível médio na modalidade normal para o ingresso na carreira de educador infantil, garantindo o que determina a LDB – Lei nº. 9.394/96 (Art. 62 e art. 67), corroboram a importância dada pelo município à educação infantil. Entretanto, as tensões advindas da criação de uma carreira diferenciada para essa etapa da educação se fazem evidentes. Essas tensões são enfatizadas, especialmente, na diferença salarial entre professoras e educadoras, sendo que estas últimas recebem atualmente por volta de 60% dos vencimentos das professoras. Merece destaque o número expressivo de educadoras que possui formação superior, não obstante a exigência da formação mínima para o cargo, e que as atribuições da educadora infantil são semelhantes às das professoras que ainda atuam nessa etapa da educação básica nas escolas municipais.

A docência na educação infantil, segundo Campos, R. (2008), é marcada por segmentações em função das características sócio-organizacionais das instituições, da divisão

⁷⁸ Campos, M. M. (2008) e Campos, R. (2008).

das professoras em categorias funcionais diferenciadas, que se estendem a condições de trabalho, a vínculos empregatícios e mobilidade na carreira distintos, “reafirmando e cristalizando hierarquias e relações de poder entre iguais” (Campos, R., 2008, p. 8). A existência de profissionais que atuam na educação infantil com a formação pedagógica adequada e que não integram a carreira de magistério acarreta a desvalorização e o enfraquecimento dessa mesma carreira, traz consequências para a construção da identidade dessas educadoras e das relações, além de desatender a Constituição Federal de 1988 e os preceitos legais, conforme consta no Parecer CNE/CEB nº. 21/2008.

Constatou-se que, no contexto atual da educação infantil em Belo Horizonte, as obrigações das professoras e educadoras têm sido mais numerosas. As novas atribuições estão previstas nas legislações educacionais (LDB e Resolução nº. 01/2000 do Conselho Municipal de Educação/BH) e também na lei que instituiu o cargo de educador infantil. Entretanto, percebe-se que, para a ampliação das atribuições e jornadas de trabalho, não se verifica a correspondência salarial e as condições necessárias à plena realização do trabalho docente.

Os estudos têm demonstrado que as reformas educacionais no Brasil, que tomaram corpo nos anos de 1990, inseridas em um contexto mais amplo de reforma do Estado, implicaram em uma nova regulação das políticas educacionais e têm re-estruturado tanto a organização do trabalho escolar como a organização escolar. Essas reformas trouxeram mudanças nas condições do trabalho docente e consequências sobre os trabalhadores que atuam nesse campo, acarretando maior sobrecarga dos professores.

As professoras e educadoras infantis relatam a existência de uma série de outras tarefas, além da interação com as crianças, tais como o planejamento e a elaboração de atividades, os registros de avaliação das crianças, a construção do PPP, a participação na gestão da escola, o trabalho coletivo e o trabalho com a comunidade. Observa-se que muitas dessas atividades são realizadas fora do horário de trabalho remunerado.

Outros elementos que influenciam no trabalho, conforme apontado pelas participantes da pesquisa, dizem respeito à dificuldade de realizar um trabalho coletivo e ter que substituir a profissional que falta ao trabalho, à dificuldade em participar da formação continuada, em ter que lidar com as crianças com deficiência e em situação de vulnerabilidade social, ao cansaço físico em função da faixa etária das crianças, ao elevado número de crianças por adulto, às tensões e conflitos existentes entre professoras e educadoras e à falta de apoio e reconhecimento das famílias, além da necessidade de terem que “dobrar” ou exercer outras atividades para complementar a renda.

Pode-se inferir que as profissionais utilizam formas variadas de resistência à situação do trabalho, tais como a rotatividade e o absenteísmo, que podem ser causados pelo adoecimento e pela insatisfação; a divisão do trabalho na escola; as reuniões coletivas fora do horário de trabalho remunerado, com a posterior compensação das horas; a participação nos movimentos grevistas e no sindicato da categoria.

A análise mostra ambivalências e contradições, uma vez que, a despeito desses fatores, constatou-se a perspectiva da maioria das entrevistadas em permanecer como docentes da educação infantil na RME/BH e a realização de um trabalho significativo para as crianças e famílias. A estabilidade proporcionada pelo emprego público constitui um aspecto importante nesse caso, diante da situação de precarização das relações de trabalho a partir da década de 1970 (Castel, 1998).

De forma geral, as informações recolhidas indicam que a educação infantil em Belo Horizonte padece das mesmas dificuldades levantadas pela literatura e pelas pesquisas sobre o trabalho docente nas outras etapas da educação básica no contexto das reformas educacionais: ampliação das áreas de atuação das docentes e limitações nas condições de trabalho, principalmente no que tange à desvalorização salarial.

Em relação à questão central sobre a qual se procurou refletir nesta pesquisa, as análises desenvolvidas aqui, embora não conclusivas, demonstram que se opera um processo de intensificação e precarização nas condições de trabalho das profissionais docentes da educação infantil da RME/BH, em função da criação do cargo de educador infantil e do salário a ele relativo, bem como da ampliação das áreas de atuação das docentes. Dessa forma, pode-se perceber que a expansão da educação infantil no município de Belo Horizonte foi facilitada por meio da criação de um cargo específico e com um salário inferior ao dos professores que atuam nas outras etapas da educação básica.

Entretanto, ressalta-se, como foi possível apreender, que a despeito da precarização das condições de trabalho na educação infantil, na rede pública, em Belo Horizonte, com a criação do cargo de educador infantil, essa etapa da educação apresenta um contexto histórico nacional e internacional de desvalorização. De fato, segundo Campos, R. (2008), na educação infantil também é verificada a presença de novas tarefas e de novas formas de intensificação e precarização do trabalho, já que o magistério nessa etapa da educação é marcado internamente por *status* sociais diferenciados que se estendem em termos de salário, carreira, condições de trabalho e formação. As especificidades da função docente de cuidado e educação da criança pequena, todavia, conforme observa Terra (2008), não devem servir para separar as profissionais e colocá-las em uma carreira diferenciada.

Pode-se observar, contudo, que Belo Horizonte encontra-se, atualmente, em processo de construção de uma política municipal de educação infantil. A Prefeitura Municipal está respondendo às determinações legais por meio da ampliação da rede pública de educação infantil e da melhoria da qualidade do atendimento com profissionais, espaços e tempos adequados às necessidades de desenvolvimento das crianças. Busca-se, assim, mudar a tendência à privatização e democratizar o acesso a essa etapa da educação básica (Terra, 2008). No entanto, observa-se que a expansão da educação infantil pública de qualidade está relacionada às condições de trabalho das profissionais, o que implica em valorização da carreira e da remuneração docente. O direito da criança está, portanto, relacionado ao direito das profissionais. Nesse sentido, os dados obtidos nesta pesquisa, considerando seus limites e sem a pretensão de esgotar o assunto, apontam para a necessidade de unificação das carreiras e dos salários dos profissionais da educação básica. Além disso, prevalece a exigência de reordenação e de maiores investimentos financeiros, tendo em vista a ampliação do atendimento público que assegure o cuidado e a educação às crianças dessa faixa etária, sobretudo para as de zero a três anos.

Finalmente, destaca-se que o trabalho docente, na educação infantil, ainda constitui um campo de pesquisa pouco explorado, a despeito da importância desta para as crianças e as famílias e das docentes envolvidas com o cuidado e a educação da criança pequena. As pesquisas sobre essa temática são fundamentais à compreensão do processo e das condições de trabalho nessa etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, R. F. **Nas trilhas da profissionalização do magistério pré-escolar**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, out. 2007. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 04 abr. 2008.

ANDRADE, C. B. **Entre o saber e o poder: o trabalho de cuidar e educar**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

ANGOTTI, M. **Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar**. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação, São Carlos.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001. Cap. 2, p. 35-48.

APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

ARAÚJO, J. R. **Relações de gênero na educação infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARROYO, M. G. A construção social da infância. **Caderno Infância na Ciranda da Educação**, Belo Horizonte: PBH/SMED/CAPE, n. 1, p. 11-17, 1994.

ARROYO, M. G. **Mestre, educador, trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. 1985. Tese (Titulação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 87-102.

AUGUSTO, M. H. O. G. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais**. 2004. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 53-65, set./dez. 2003.

BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 117-143.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, nesp. 92, p. 725-751, out. 2005.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH N° 01/2000, de 13 nov. 2000. Estabelece as normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2000.

BELO HORIZONTE. Edital 02/2008. Concurso Público para provimento de cargos públicos efetivos de Professor Municipal, Educador Infantil, Auxiliar de Biblioteca Escolar e Auxiliar de Secretaria Escolar da Carreira dos Servidores da Educação, e para o cargo público efetivo de Analista de Políticas Públicas da Carreira dos Servidores da Área da Administração Geral do Quadro Geral de Pessoal da Administração Direta do Poder Executivo do Município de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2008.

BELO HORIZONTE. Lei nº. 7.235, de 27 dez. 1996. Dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1996.

BELO HORIZONTE. Lei nº. 7.543, de 30 jun. 1998. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1998.

BELO HORIZONTE. Lei nº. 8.679, de 11 nov. 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2003.

BELO HORIZONTE. **Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 1990.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED/SMAD nº. 008/97. Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1997.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº. 56/2002. Dispõe sobre a criação de Grupo de Trabalho da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2002.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº. 063/2001. Define a estrutura e o funcionamento dos Centros de Educação Infantil – CEI. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2001.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº. 067/2008. Altera a Portaria nº. 064, de 13 nov. 2008 que dispõe sobre eleições de Diretores e Vice-Diretores de Escolas e Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2008.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº. 143, de 22 jul. 2005. Redefine a estrutura e o funcionamento dos Centros de Educação Infantil – CEI. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2005.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Projeto de Lei nº. 1.323/03**. Cria Unidades de Educação Infantil do Município de Belo Horizonte e dá outras providências. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 2003.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Agenda do professor 2008**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Educação infantil em debate**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica**. Caderno Zero. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1994.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Estudo técnico para a ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações e critérios básicos para o atendimento em instituições de educação infantil**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para organização do quadro de turma, inscrição e matrícula de crianças da faixa etária de até 5 anos e 6 meses, que ingressarão em 2009 nas Escolas da Rede Municipal de Educação e nas Unidades Municipais de Educação Infantil**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Panorama da educação municipal**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Política Municipal de Educação Infantil: subsídios e perspectivas**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta para criação de curso regular de qualificação profissional a nível de 1º grau do educador infantil de creche ou similar da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1995.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta para habilitação dos professores que atuam nas instituições de Educação Infantil conveniadas com a PBH**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios para o projeto político-pedagógico da educação infantil**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma Argentina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 95-113, dez. 2000.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Parecer 04/2000. Brasília: CNE, fev. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_2000.pdf>. Acesso em 02 jan. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 21/2008, de 8 out. 2008. Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino. **Diário Oficial**, Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 1/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial**, Brasília, p. 18, abr. 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 14, de 12 set. 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 dez. 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 ago. 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº. 8.069/90, de 13 jul. 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial**, Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº. 8.742 de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. **Diário Oficial**, Brasília, 1993.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº. 9.424, de 24 dez. 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 jan. 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação e a década da educação. **Diário Oficial**, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº. 11.274, de 06 fev. 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/96, de 20 dez.1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial**, Brasília, 2006.

BRASIL Lei nº. 11. 738, de 16 jul. 2008. 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. **Diário Oficial**, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2008**. Brasília: MEC/INEP, 2008. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em 16 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.494, de 20 jun. 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10. 880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 08 jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006. 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para Credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, v. 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para Credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, v. 2, 1998.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações.** Brasília: MTE/CBO, 2002. Disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>. Acesso em 02 out. 2008.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRUNO, L. E. N. B. **Processo de trabalho, lutas sociais e formas de poder.** 1991. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, São Paulo.

CAMPOS, M. M. A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais. In: SOUZA, J. V. A. de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 133-141.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, nesp. 68, p. 126-142, 1999.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27- 33.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**, Brasília: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI, p.32-42, 1994.

CAMPOS, M. M. Profissionais de educação infantil: desafios para a política educacional. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papyrus, 2003, p.151-161. (Série Cidade Educativa).

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, R. F. **Trabalho docente e formação de professores da educação infantil**. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7., 2008. Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 2008. 1 CD-ROM.

CAPESTRANI, R. de M. **De auxiliar de desenvolvimento infantil a professor de educação infantil: mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação Adi-Magistério**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, A. M.; RICAS, J.; MACHADO, M. M. (Orgs.). **Cuidado na primeira infância: realidade encontrada em bolsões de pobreza de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Secretaria de Desenvolvimento Social/UFMG, 2000.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 77-84, maio/jul. 1996.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. (Org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 1997, p. 15-48.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, M. L. S. de. A educação na América Latina: antigos dilemas em novo contexto. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 182-188, maio/ago.2008.

CHAUI, M. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CERISARA, A. B.; ROCHA, E. A. C.; FILHO, J. J. da S. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 203-231.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002a. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 98).

CERISARA, A. B. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002b.

CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, E. L. da. **Impactos do FUNDEF na educação infantil no município de Franca**. 2007. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. *et al.* (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. Cap. 3, p. 51-66.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, 2002a.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 567-584.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, Brasília: MEC/SEF/COEDI, v. 2, p. 9-15, 1998.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002b.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Ciência e cultura: temas e tendências: Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 31-34, out./dez. 2006.

DALBEN, A. I. L. de F. *et al.* (Coord.). **Educação Infantil: o desafio da oferta pública**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/GAME, 2002.

DIAS-da-SILVA, M. H. G. F.; FERNANDES, M. J. S. **As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?** In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006. Regulação educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2006. 1 CD-ROM.

DRAGO, R.; MICARELLO, H. A. L. da S. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 132-139.

DUARTE, A. M. C. **Análise do trabalho docente na pesquisa sobre/na produção da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/1986-2005**. 2007. (Mimeo.).

DUARTE, A. M. C. **Regulação educacional e a complexidade do trabalho docente: formulações conceituais.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar, 2008. 46 f. Relatório Técnico de Pesquisa.

DULCI, L. Por uma nova estratégia. **Teoria e debate:** Diretório Regional do PT/SP, n. 34, mar./maio 1997.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto, 1995. Cap. 4, p. 93-124.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad,** Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FANFANI, E. T. El oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición em la estructura social. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 113-142.

FANFANI, E. T. **La condición docente:** análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educación & Sociedad,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educación infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 62).

FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: um análisis crítico de la “agenda educativa” em América Latina. **Educación & Sociedad,** Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

FELDFEBER, M. Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto”. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (COMPS.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 53-72.

FERREIRA, A. L. **Educação infantil: direito da criança, dever do Estado e opção da família** – a experiência do município de Belo Horizonte. 2002. 121 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública, Área de concentração em Gestão de Políticas Sociais) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/NETE, 2000.

FIGUEIREDO, F.; MICARELLO, H.; BARBOSA, S. N. Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira e o professor se vira”. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 156-170.

FRAGELLI, P. M. **Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de educação infantil**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GARMS, G. M. Z. **(RE) construindo o trabalho docente na pré-escola: uma tentativa de intervenção**. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, n. 10).

GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y. L.; SILVA, R. N. da. Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Ediciones Morata, S. L. Madrid, 1994.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Tradução Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./ dez. 2007.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107- 115.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, nesp. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF/COEDI, p. 16-31, 1994.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. do R. **Trabalho docente**: comprometimento e desistência. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4., 2007. Belo Horizonte: UFMG/FaE/NETE, ago. 2007. 1 CD-ROM.

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

LAPO, F. R. **Bem-estar docente**. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7., 2008. Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 2008. 1 CD-ROM.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEITE, M. de P.; SOUZA, A. N. **Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil**. 2007. 109 f. Estado da Arte – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas.

LINHART, D. **A desmedida do capital**. Tradução Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do Trabalho).

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nesp. 100, p. 1179-1201, out. 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, M. L. de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 110, p. 191-202, 2000.

MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1967.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARTINEZ, D. Estudos do Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 75-85.

MAUÉS, O. Formação continuada ou educação permanente. In: DUARTE, A. M. C.; DUARTE, M. R. T. **Termos da legislação educacional brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 1 CD-ROM.

MELO, S. D. G. **Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina**. 2009. 375f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MICARELLO, H. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”? In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 140-155.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A. P. dos S. **Representações sociais do professor de educação infantil sobre o seu próprio trabalho**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

MOSS, P. Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. **Contemporary Issues in Early Childhood**, London, v. 7, n. 1, p. 30-41, 2006.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 199-206, jul./ dez. 1984.

MOTTA, F. C. P. **Participação e co-gestão: novas formas de administração**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

NOGARO, A. **Lógicas subjacentes à formação do professor para a escolaridade inicial**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

NOGUEIRA, S. V. **O movimento de (re) apropriação das vivências da infância na formação do educador.** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde:** estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais/UNIMONTES, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Mestrado Interinstitucional, Belo Horizonte.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Formação de profissionais da educação infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005, p. 16-21.

OLIVEIRA, D. A. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, J. V. A. de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: 10 anos de LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 97-112.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13- 37.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 125-143.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, nesp. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-167.

OLIVEIRA, R. L. de. A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. **Caderno Idéias**, São Paulo, n. 16, p. 114-124, 1993.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, R. da S. **Informática educacional e educação infantil: uma relação possível?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

PARO, V. H. **Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18., 1997. Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. Porto Alegre: ANPAE, 1997. p. 303-314.

PARO, V. H. **Administração escolar: uma reflexão crítica**. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PEDUZZI, M.; SCHRAIBER, L. B. Processo de trabalho em saúde. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Observatório dos Técnicos em Saúde, Fiocruz, 2006.

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1967.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**. São Paulo: Contexto, 1999. (Coleção Economia).

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional:** uma política sociológica. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de; SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, 2001.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 49-86.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, F. **Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea**. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente. Brasília: UNESCO Brasil, 2003, p. 33-81.

SÁ, N. P. de. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 57, p. 20-29, maio 1986.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, O. J. dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 26-30, dez. 1989.

SANTOS, O. J. dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SANTOS, L. L. de C. P.; OLIVEIRA, D. A. **Novas formas de divisão do trabalho na escola no processo de intensificação do trabalho docente.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23., CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 5., COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2007. Porto Alegre: ANPAE, 2007. 1 CD-ROM.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 13-32, 2002.

SARMENTO, M. J. **Lógicas de ação nas escolas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nesp. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Educação, Florianópolis.

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, ago./dez. 2004.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** REUNIÃO ANUAL ANPED, 23., 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF>>. Acesso em 08 jul. 2007.

SILVA, A. T. T. da. **Infância, experiência e trabalho docente.** 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Educação, Marília.

SILVA, F. J. da. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim.** 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

SILVA, I. T. F. R. **O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte – 1983 a 2000.** 2002. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

SILVA, I. de O. e. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 112-121, jul. 2001.

SILVA, I. de O. e. **Profissionais da educação infantil:** formação e construção de identidades. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 85).

SILVA, M. B. da. **Criança e televisão:** que contribuições ao trabalho docente na pré-escola. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, M. E. P. da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior:** o impasse nas licenciaturas. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Rio de Janeiro.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente.** São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, C. de A. **Curso superior:** importante ou necessário? Estudo sobre o nível de formação de professoras da educação infantil. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOUZA, A. N. **Professores de escolas técnicas:** relações e condições de trabalho. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA: novas perspectivas da sociologia da educação. João Pessoa, 2008. 1 CD-ROM.

SOUZA, A. N. **Professores e Mercado de Trabalho.** In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006. Regulação educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2006. 1 CD-ROM.

SOUZA, G. de. **Pré-escola é escola?** Um estudo sobre a contribuição da literatura especializada na constituição da pré-escola como educação escolar, no Brasil – 1989 a 1996. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 255-277.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; VASSEUR, L. L. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. Tradução Alain François. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1275-1297, set./dez. 2004.

TERRA, C. A. **A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectivas**. 2008. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, p.66-86.

TRATEMBERG, M. A escola como organização complexa. In: GARCIA, W. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

TRATEMBERG, M. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 20, p. 40-45, jan./abr. 1985.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, OCDE, Ministério da Saúde, 2002. 314 p.

UNESCO. **Oferta e procura de professores na América Latina e no Caribe: garantindo uma educação de qualidade para todos**. Síntese do relatório Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015. Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS), 2006a. Disponível em <www.uis.unesco.org/publications/teachers2006>. Acesso em: 03 out. 2008.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam:** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004a.

UNESCO. **Os serviços para a criança de 0 a 6 anos no Brasil:** algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas. 2 ed. Brasília: UNESCO Brasil, 2004b. 41 p.

UNESCO. **Panorama regional:** América Latina y el Caribe, 2006b. Disponível em: <www.elareport.unesco.org>. Acesso em: 03 out. 2008.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global de educação para todos:** relatório conciso. Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância. Brasília: UNESCO Brasil, 2007a. 40 p.

UNESCO. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe:** garantizando la educación de calidad para todos. In: REUNION INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA E EL CARIBE, 2., Buenos Aires, 29 e 30 de mar. 2007b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. CENTRO DE DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO REGIONAL. **Pesquisa demanda por atendimento educacional a população menor de oito anos em Belo Horizonte.** Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1999. 1 v. Relatório Versão Preliminar.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; AQUINO, L. M. L. de; LOBO, A. P. S. L. L. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de (Orgs.). **Desafios da Educação Municipal.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 235-258.

VEIGA, M. M. **Creches e políticas sociais.** São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil, no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **PRO-POSIÇÕES**, Campinas, v.10, n.1 (28), p. 28-39, mar. 1999.

VIEIRA, L. M. F. **Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX:** abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, out. 2007a. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 01 fev. 2008.

VIEIRA, L. M. F. Educação infantil. In: DUARTE, A. M. C.; DUARTE, M. R. T. **Termos da legislação educacional brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007b. 1 CD-ROM.

VIEIRA, L. M. F. Educação infantil em Minas Gerais: o regime de colaboração e o desafio de políticas municipais. In: CARVALHO, A. *et al.* (Orgs.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. Cap. 4, p. 86-126.

VIEIRA, L. M. F. **Educação infantil no município de Belo Horizonte**: histórico e situação atual. Belo Horizonte, 1998. (Mimeo.).

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VIEIRA, L. M. F. **Na educação infantil, cuidar e educar são funções complementares e indissociáveis**: quais conseqüências para a formação e o trabalho docente? In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7., Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 2008. 1 CD-ROM.

WIGGERS, V. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina**. 2007. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

WIGGERS, V.; FÜLLGRAF, J. B. G. **A gestão da educação infantil**: o entrelaçamento de políticas e ações internacionais, nacionais e locais. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS E PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., Tendências e desafios contemporâneos. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Prezados (as) professores (as) e educadores (as),

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre o (a) professor (a) da educação infantil e o seu trabalho. Trata-se de uma pesquisa que visa identificar o perfil deste (a) trabalhador (a), suas atividades, bem como a carreira e as condições físicas e materiais de trabalho. Sua participação é fundamental e **não é necessário identificar-se**. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

01 – SEXO: Feminino Masculino

02 – ESTADO CIVIL:

- Solteiro (a) Divorciado(a) Outros. Especificar
- Casado (a) Separado(a)
- Viúvo(a) Vive com companheiro(a) Não desejo responder

03 – IDADE:

- Até 24 anos De 35 a 39 anos De 50 a 54 anos
- De 25 a 29 anos De 40 a 44 anos 55 anos ou mais
- De 30 a 34 anos De 45 a 49 anos Não desejo responder

04 – COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- Branco(a) Pardo(a) Indígena
- Negro(a) Amarelo(a) Não desejo responder

05 – QUAL SUA RENDA BRUTA?

- Até 830,00 De 2.491 a 3.320,00 Acima de 4.981,00
- De 831,00 a 1.660,00 De 3.321,00 a 4.150,00 Não desejo responder
- De 1.661,00 a 2.490,00 De 4.151 a 4.980,00

06 – QUAL SUA RENDA FAMILIAR, INCLUINDO A SUA?

- Até 830,00 De 2.491 a 3.320,00 Acima de 4.981,00
- De 831,00 a 1.660,00 De 3.321,00 a 4.150,00 Não sei
- De 1.661,00 a 2.490,00 De 4.151 a 4.980,00 Não desejo responder

07 – INFORME O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE:

- Ensino Médio Curso: Ano conclusão:
- Ensino Superior Curso: Ano conclusão:
- Especialização Curso: Ano conclusão:
- Mestrado Curso: Ano conclusão:
- Doutorado Curso: Ano conclusão:
- Não desejo responder

08 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA RMEBH?

- Menos de 1 ano De 5 a 10 anos Não desejo responder
- De 1 a 3 anos De 10 a 15 anos
- De 3 a 5 anos Mais de 15 anos

9 – QUANTOS CARGOS VOCÊ POSSUI ATUALMENTE NA RMEBH?

- Um cargo
- Cargo Data de início: Escola atual:
- Um cargo com extensão de jornada
- Cargo: Data de início: Escola atual:
- Extensão: Data de início: Escola atual:
- Dois cargos
- Cargo 1: Data de início: Escola atual:
- Cargo 2: Data de início: Escola atual:
- Não desejo responder

10 – VOCÊ TRABALHA EM OUTRO LOCAL ALÉM DA RMEBH?

- Não
- Sim, em outra rede de ensino: () Pública () Privada - Cargo:
- Sim, em outra atividade (que não seja na educação) - Especificar:
- Não desejo responder

11 – ANTES DE TRABALHAR NA RMEBH, VOCÊ TEVE ALGUMA OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL?

(indicar todas as atividades profissionais já realizadas)

- Não, foi o meu primeiro trabalho Sim, em outros setores da Administração Municipal
- Sim, em outras escolas de educação infantil Não desejo responder
- Sim, nos anos iniciais do ensino fundamental
- Outras atividades - Especificar:

12 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RMEBH?		
<input type="checkbox"/> Menos de dois anos	<input type="checkbox"/> De cinco a dez anos	<input type="checkbox"/> Não desejo responder
<input type="checkbox"/> De dois a cinco anos	<input type="checkbox"/> Mais de dez anos	
13 – QUAL(IS) A(S) FAIXA(S) ETÁRIA(S) DAS CRIANÇAS COM AS QUAIS VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE? (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)		
<input type="checkbox"/> 0 a 1 ano	<input type="checkbox"/> 3 a 4 anos	<input type="checkbox"/> Não desejo responder
<input type="checkbox"/> 1 a 2 anos	<input type="checkbox"/> 4 a 5 anos	
<input type="checkbox"/> 2 a 3 anos	<input type="checkbox"/> 5 a 6 anos	
14 – VOCÊ CONSEGUE REALIZAR O SEU TRABALHO DENTRO DA CARGA HORÁRIA DIÁRIA PREVISTA (4 h e 30 min)?		
<input type="checkbox"/> Sim. Passe para a questão 17	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/> Não desejo responder
15 – INDIQUE ABAIXO, O PROCEDIMENTO ADOTADO:		
<input type="checkbox"/> Estende a jornada, por conta própria, para realizar as atividades na escola: () Frequentemente () Raramente		
<input type="checkbox"/> Leva as atividades para realizar em casa: () Frequentemente () Raramente		
<input type="checkbox"/> Outros - Especificar: <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/> Não desejo responder		
16 – QUANTO TEMPO, ALÉM DA CARGA HORÁRIA DIÁRIA (4h e 30min), É NECESSÁRIO PARA REALIZAÇÃO DO SEU TRABALHO NA ESCOLA E EM CASA:		
<input type="checkbox"/> Menos de 1 hora	<input type="checkbox"/> De 2 a 3 horas	<input type="checkbox"/> Não sei
<input type="checkbox"/> De 1 a 2 horas	<input type="checkbox"/> Acima de 3 horas	<input type="checkbox"/> Não desejo responder
17 – ASPECTOS RELATIVOS À SUA CARREIRA - AVALIE DE ACORDO COM AS SEGUINTE MODALIDADES: 1 = ÓTIMO; 2 = BOM; 3 = REGULAR; 4 = RUIM; 5 = NÃO SEI; 6 = NÃO DESEJO RESPONDER.		
() Horário de trabalho - Especificar: () Ser submetido(a) a uma avaliação de desempenho		
() Estabilidade no seu cargo () Formação contínua (formato)		
() Salário () Formação contínua (qualidade)		
18 – ASPECTOS RELATIVOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA - AVALIE DE ACORDO COM AS SEGUINTE MODALIDADES: 1 = ÓTIMO; 2 = BOM; 3 = REGULAR; 4 = RUIM; 5 = NÃO SEI; 6 = NÃO DESEJO RESPONDER.		
() Ambiente físico (edificação e espaço) () Recursos financeiros (caixa escolar, outros recursos)		
() Recursos materiais (mobiliário e equipamentos) () Recursos humanos disponíveis		
() Recursos pedagógicos (brinquedos, livros, jogos e outros)		
19 – ASPECTOS RELATIVOS ÀS RELAÇÕES DE TRABALHO - AVALIE DE ACORDO COM AS SEGUINTE MODALIDADES: 1 = ÓTIMO; 2 = BOM; 3 = REGULAR; 4 = RUIM; 5 = NÃO SEI; 6 = NÃO DESEJO RESPONDER.		
() Com os colegas (professores/educadores) () Com a direção da escola		
() Com os colegas (demais funcionários da escola) () Com a SMED		
() Com a coordenação pedagógica		
20 – ASPECTOS RELATIVOS À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO - AVALIE DE ACORDO COM AS SEGUINTE MODALIDADES: 1 = ÓTIMO; 2 = BOM; 3 = REGULAR; 4 = RUIM; 5 = NÃO SEI; 6 = NÃO DESEJO RESPONDER.		
() Critérios de distribuição das turmas () Divisão das funções entre os profissionais		
() Critérios de escolha da coordenação pedagógica () Instrumentos de registro		
21 – NO DESENVOLVIMENTO DO SEU TRABALHO, ONDE VOCÊ MAIS SE APÓIA PARA REALIZAR SUAS ATIVIDADES? MARQUE A(S) OPÇÃO(ÕES) MAIS FREQUENTE(S):		
<input type="checkbox"/> Conhecimento sobre as necessidades das crianças	<input type="checkbox"/> Experiência pessoal e familiar	
<input type="checkbox"/> Troca de experiência com os colegas	<input type="checkbox"/> Contato com os pais	
<input type="checkbox"/> Programação realizada com a coordenação pedagógica	<input type="checkbox"/> Outras fontes não contempladas que você considera relevantes	
<input type="checkbox"/> Projeto Político Pedagógico da escola	- Especificar:	
<input type="checkbox"/> Experiência profissional	<input type="checkbox"/> Não sei	
<input type="checkbox"/> Formação acadêmica	<input type="checkbox"/> Não desejo responder	
<input type="checkbox"/> Curso de atualização		
<input type="checkbox"/> Livros, revistas e outros meios de informação		
22 – PENSANDO NO SEU TRABALHO NOS PRÓXIMOS ANOS, INDIQUE QUAIS SÃO AS PERSPECTIVAS QUE PARECEM MAIS REALIZÁVEIS:		
<input type="checkbox"/> Continuar sendo professor(a)/educador(a) da educação infantil na RMEBH		
<input type="checkbox"/> Ser coordenador(a) pedagógico(a) da escola onde está lotado(a) atualmente		
<input type="checkbox"/> Trabalhar em outras funções na RMEBH		
<input type="checkbox"/> Mudar de rede, mas manter a condição de professor(a) da educação infantil		
<input type="checkbox"/> Fazer concurso público para a escola de ensino fundamental		
<input type="checkbox"/> Aposentar		
<input type="checkbox"/> Trabalhar em dois turnos para complementar a renda		
<input type="checkbox"/> Fazer curso superior ou pós-graduação		
<input type="checkbox"/> Mudar de profissão		
<input type="checkbox"/> Outras - Especificar:		
<input type="checkbox"/> Não sei		
<input type="checkbox"/> Não desejo responder		

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS E EDUCADORAS

1. Qual a função que você exerce atualmente na escola? E qual a faixa etária das crianças com as quais você está trabalhando este ano?
2. Escolha um dia da semana, significativo para você, e relate sua rotina de trabalho, desde o momento que você chega à escola. Por que você escolheu esse dia especificamente? Qual o significado para você, que o difere dos outros dias da semana? Existem outras atividades importantes, realizadas por você, durante os demais dias, que é interessante registrar? Quais?
3. Relacione as atividades que você realiza no exercício da profissão, além do trabalho diretamente com as crianças, e a periodicidade de cada uma delas:
 - a. individualmente
 - b. com ou para as colegas
 - c. com e para as famílias e comunidade
 - d. com ou para a coordenação/administração da escola
 - e. outras
4. Você se considera satisfeita com o trabalho que faz atualmente? Justifique.
5. Nossa pesquisa é sobre o trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. Você gostaria de acrescentar outras informações ou comentários para enriquecer o nosso estudo?

APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Introdução:

Bom dia! Gostaríamos de dar boas vindas a todas e também agradecer por aceitarem o convite que foi feito a vocês de participarem conosco deste encontro.

Nós somos da Universidade Federal de Minas Gerais e estamos juntos nesta pesquisa para estudarmos as questões referentes ao cotidiano do trabalho docente na educação infantil.

Por favor, sintam-se à vontade para participar e expressar suas ideias. Sabemos que cada uma aqui tem sua própria experiência, que gostaríamos de conhecer.

Queremos acumular o máximo de informações de seus depoimentos, por isso essa discussão será gravada. Mas podem ficar absolutamente tranquilas com relação ao sigilo de todas as informações. Em outras palavras, vocês não serão identificadas em nenhum relatório, livro ou qualquer texto. Nesse mesmo sentido, pedimos que vocês não comentem depois, lá fora, a discussão compartilhada aqui.

Antes de iniciarmos, gostaríamos de saber se vocês têm alguma pergunta.

Quebra gelo:

Em primeiro lugar, nós gostaríamos que cada uma de vocês se apresentasse e falasse como está se sentindo por ter sido convidada para participar deste encontro.

Estamos felizes por isso e, agora, iremos tratar do assunto da nossa reunião.

Roteiro de condução:

1. Inicialmente, gostaríamos que vocês nos contassem como se aproximaram da educação infantil.

Probes: Em qual cargo?

2. As atividades que vocês desempenham hoje correspondem às expectativas que vocês tinham no início do trabalho?

Probes: O que lhes motiva a continuar? Quais são as principais dificuldades?

3. Quais as atividades que vocês realizam como docentes na educação infantil?

Probes: Falar das atividades extra-classe. Avaliar a organização do trabalho na escola.

4. Como vocês avaliam as condições de trabalho da profissional da educação infantil?

Probes: Salário, carga horária, plano de carreira, autonomia.

5. Vocês têm acesso a programas de formação continuada oferecidos pelo município?

Probes: Valorização do trabalho e reconhecimento social.

6. Para finalizar, gostaríamos de saber quais são as suas perspectivas profissionais.

Probes: Área de atuação.

Conclusão:

Nós queremos agradecer a todas vocês por terem participado deste encontro, que da nossa parte chegou ao fim.

Cada opinião mostra um ponto de vista diferente e acrescenta algo novo para nosso trabalho, pois permite conhecer aspectos diferentes sobre a educação infantil.

Esperamos que cada uma de vocês também possa sair daqui levando um pouco da experiência das outras pessoas que participaram deste grupo.

Mais uma vez, muito obrigado por tudo. Bom dia a todas.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES

1. Quais são os fatores que determinaram a criação do cargo de educador infantil no município de Belo Horizonte?
2. Quais são os atores que participaram da definição sobre a criação do novo cargo?
3. Quais foram as participações do SIND-REDE e dos professores? Qual foi a participação da SMED (direção) e técnicos?
4. Qual foi a participação de outros setores da PBH?
5. Qual a sua avaliação da criação desse cargo no contexto da política de educação infantil no município de Belo Horizonte (e quem sabe do Brasil)?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

1. Qual a análise do sindicato sobre a educação infantil em Belo Horizonte?
2. Qual o lugar da educação infantil no âmbito do sindicato? O que é problema sindical? Quais as questões da educação infantil são pautadas no sindicato? Como e em quais momentos essas questões são abordadas?
3. Como você avalia as condições de trabalho das professoras/educadoras da educação infantil?
(salário, carga horária, autonomia, oportunidades de formação, plano de carreira, valorização do trabalho e reconhecimento social, saúde, atribuições, rotatividade e vínculos, extensão de jornada/ percentuais).
4. Quais as principais tensões trabalhistas da categoria? O que é específico da educação infantil?
5. Especificamente sobre a construção das propostas pedagógicas nas escolas e UMEIs: O sindicato tem acompanhado? Como isso chega ao sindicato? Como está acontecendo esse processo? Quais as principais queixas?
6. Como o sindicato está encaminhando as questões referentes à educação infantil e especificamente à carreira de educador infantil?
7. Nossa pesquisa é sobre o trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. Você gostaria de acrescentar outras informações ou comentários para enriquecer o nosso estudo?

ANEXO A – Lei 8.679 de 11 de Novembro de 2003

CRIA AS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O CARGO DE EDUCADOR INFANTIL, ALTERA AS LEIS N°S 7.235/96 E 7.577/98 E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Povo do Município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Ficam criadas as unidades municipais de educação infantil, com o objetivo de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses de idade, na forma dos arts. 29 e 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do § 1º do art. 157 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte - LOMBH.

Art. 2º - A unidade municipal de educação infantil será vinculada a uma escola municipal.
Parágrafo único - A direção da unidade municipal de educação infantil caberá à direção da escola municipal a que se vincular a unidade.

Art. 3º - Fica criado o cargo de Educador Infantil, que integra o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação como classe de cargo de provimento efetivo do Plano de Carreira dos Servidores da Educação.

Parágrafo único - A composição numérica e as atribuições do cargo de Educador Infantil são as constantes dos anexos I e II da Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996, com as alterações promovidas por esta Lei.

Art. 4º - O Anexo I da Lei nº 7.235/96 passa a vigorar com as alterações que se seguem:

"ANEXO I

CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

CLASSES Nº DE CARGOS

1. Professor Municipal 10.750
2. Auxiliar de Biblioteca Escolar 500
3. Auxiliar de Escola 1.600
4. Técnico Superior de Educação 460
5. Auxiliar de Secretaria Escolar 500
6. Educador Infantil 1.500

TOTAL 15.310

(NR)".

Art. 5º - O Anexo II da Lei nº 7.235/96 passa a vigorar com as alterações que se seguem:

"ANEXO II

NÍVEIS DE ESCOLARIDADE, ÁREAS DE ATUAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

1. PROFESSOR MUNICIPAL

HABILITAÇÃO MÍNIMA: curso de nível superior com habilitação para o magistério, assegurados os direitos do servidor investido no cargo de Professor Municipal.

ÁREA DE ATUAÇÃO: escola e serviço pedagógico públicos municipais de ensinos fundamental e médio da Rede Municipal de Educação.

(...)

5. EDUCADOR INFANTIL

HABILITAÇÃO MÍNIMA: curso de nível médio completo na modalidade Normal.

ÁREA DE ATUAÇÃO: unidade municipal de educação infantil e serviço público municipal de educação infantil da Rede Municipal de Educação.

ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS, ENTRE OUTRAS:

I - atuar em atividades de educação infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses;

II - executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, consignadas na proposta político-pedagógica;

III - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;

IV - desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixo norteador do desenvolvimento infantil;

V - assegurar que a criança matriculada na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso atendidas de forma adequada;

VI - propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;

VII - implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis;

VIII - executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;

IX - colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;

X - colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;

XI - interagir com demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico;

XII - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Administração Municipal;

XIII - refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;

XIV - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas. (NR)".

Art. 6º - O Anexo IV da Lei nº 7.235/96 fica acrescido dos seguintes níveis de vencimentos da classe de Educador Infantil:

(NR)".

Art. 7º - O art. 4º da Lei nº 7.577, de 21 de setembro de 1998, fica acrescido do seguinte inciso III-A:

"III-A - para o cargo de Educador Infantil: 4,5h (quatro horas e meia) diárias. (NR)".

Art. 8º - O inciso V do art. 9º da Lei nº 7.235/96 passa a vigorar com a seguinte redação:

"V - ao servidor ocupante de cargo cujo nível de escolaridade seja o fundamental ou médio e ao ocupante do cargo de Educador Infantil serão conferidos 2 (dois) níveis por curso superior diretamente relacionado com suas atribuições legais; (NR)".

Art. 9º - O art. 9º da Lei nº 7.235/96 fica acrescido do seguinte inciso VI:

"VI - ao servidor ocupante de cargo cujo nível de escolaridade seja o fundamental ou médio e ao ocupante do cargo de Educador Infantil será conferido 1 (um) nível por curso superior

seqüencial, ou equivalente, que seja diretamente relacionado com suas atribuições legais. (NR)".

Art. 10 - As despesas decorrentes desta Lei serão suportadas pelos recursos consignados nas dotações orçamentárias de pessoal, previstos na Lei nº 8.469, de 30 de dezembro de 2002, no montante de R\$4.300.000,00 (quatro milhões e trezentos mil reais), ficando o Executivo autorizado a abrir crédito suplementar para atender as despesas decorrentes do disposto nesta Lei, nos termos da Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964.

Art. 11 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 11 de novembro de 2003

Fernando Damata Pimentel
Prefeito de Belo Horizonte

(Originária do Projeto de Lei nº 1.323/03, de autoria do Executivo)

O Presidente da Câmara Municipal submete ao Prefeito, para receber sanção, Proposições de Lei de iniciativa parlamentar que, em processo legislativo, com exame da documentação a elas relativa, obtiveram a aprovação dos Vereadores para declarar como de Utilidade Pública entidades sediadas neste Município.

ANEXO B – Panorama dos sistemas de cuidado e educação da primeira infância nos países da OCDE - 2002

País	Contexto e modalidades de oferta educativa	Financiamento	Profissionais	Questões políticas levantadas pela OCDE
Austrália	Divisão entre educação e cuidado. Modalidade mista de atendimento (público/privada). Guarda das crianças é separada da educação e vista como apoio ao emprego e à família. Crianças até 4 anos: instituições privadas, serviços comunitários e guarda domiciliar. Crianças de 4 a 6 anos: jardins de infância e classes de acolhimento ligadas a escolas.	Custos com a educação da criança de até 4 anos dos pais, mediante pagamento de taxas. Instituições privadas representam 58% do total. Modalidades de atendimento são financiadas pelo governo. As despesas dos pais, em média 9% da renda, são subvencionadas. As famílias de baixa renda têm direito a um benefício mais elevado que pode cobrir as taxas cobradas. Classes de acolhimento gratuitas a partir dos 4 anos.	Profissionais variam conforme as exigências da regulamentação de cada Estado. A divisão entre cuidado e educação reflete-se no <i>status</i> e formação do pessoal. As profissionais dos serviços não-escolares têm piores condições de trabalho e remuneração. A rotatividade é alta e há dificuldade no recrutamento de pessoal. Para os serviços não-escolares não há exigência de formação. Para a guarda domiciliar a exigência é um diploma de primeiros socorros. Os homens representam minoria: 3,3% nos serviços de acolhimento e 2,3% na pré-escola. Na pré-escola é exigido o diploma universitário e há financiamento para a formação em serviço.	Concepções relativas à infância e à educação das crianças: variedade de orientações, necessidade de uma visão mais clara da política de educação infantil. Coordenação e coerência sistêmicas: complexidade e sobreposição das administrações do governo. Questões de qualidade: baixo nível de formação e precárias condições de trabalho nos centros de acolhimento e nas creches domiciliares.
Bélgica (Comunidade Flamengo)	Divisão entre educação e cuidado. Modalidade mista de atendimento. Atendimento às crianças até 3 anos: creches domiciliares e centros de acolhimento. Redes de educação: educação comunitária oficial, educação oficial subvencionada, e educação privada subvencionada. Preocupação com a universalização do atendimento. Movimento para melhorar os serviços destinados à primeira infância. Universalização da pré-escola. Promoção da equidade e qualidade do sistema com a participação das universidades.	Modalidades de atendimento são financiadas pelo governo. No setor subvencionado de guarda os pais pagam 28% do custo real e 75,5% do custo dos serviços de guarda familiar. Nos estabelecimentos não subvencionados, os pais arcam com a totalidade das despesas. Todos os pais recebem isenções que lhes permitem recuperar somas até 80% do valor pago. As pré-escolas são gratuitas a partir de 2 anos e meio.	A divisão entre cuidado e educação reflete-se no <i>status</i> e formação do pessoal. Nos centros subvencionados de acolhimento, as profissionais são puericultoras. As trabalhadoras da guarda familiar nas estruturas subvencionadas são selecionadas por entrevistas e recebem formação em serviço, mas raramente tem formação complementar. As trabalhadoras dos centros recebem formação intensiva no horário de trabalho. Na pré-escola é exigido o diploma universitário e há financiamento para a formação em serviço. As organizações coordenadoras são obrigadas a assumir a formação e inspecionar sua qualidade.	Melhor razão adulto/criança: dificuldade de se chegar a uma razão favorável criança/adulto ou a grupos de crianças de tamanho satisfatório para as crianças da pré-escola. Necessidade de coordenação entre os sistemas de cuidado e educação, a fim de promover uma prática e uma política coerentes. Formação e <i>status</i> das trabalhadoras dos serviços de acolhimento e guarda familiar; escassez de pessoal proveniente das etnias minoritárias e precariedade de formação multicultural e; barreiras que entram os movimentos do pessoal de um sistema para outro.

País	Contexto e modalidades de oferta educativa	Financiamento	Profissionais	Questões políticas levantadas pela OCDE
Bélgica (Comunidade Francesa)	Modalidade mista de atendimento. Divisão entre educação e cuidado. Os dois setores são subordinados ao Ministério da Criança. Crianças até 3 anos: centros de acolhimento (creches) públicos e subvencionados e guarda familiar. Redes de educação: escolas comunitárias francesas; rede pública de escolas municipais e escolas livres ou privadas. A educação/guarda infantil: instrumento poderoso para combater a exclusão. Universalização da pré-escola. Promoção da equidade e qualidade do sistema com a participação das universidades.	Modalidades de atendimento são financiadas pelo governo. No setor de guarda os pais pagam um valor entre 17% e 25% do custo real e recebem isenções que permitem recuperar até 80% do valor pago. As pré-escolas são gratuitas a partir de 2 anos e meio.	A divisão entre cuidado e educação reflete-se no <i>status</i> e formação do pessoal. As puericultoras que atuam no setor da guarda recebem formação (cursos paramédicos e estágios práticos). Seu nível de remuneração é baixo, menos de 50% da remuneração de uma educadora da pré-escola. Para as trabalhadoras de guarda familiar exige-se apenas experiência satisfatória. Há numerosas possibilidades para a formação em serviço. Na pré-escola é exigido o diploma universitário e há financiamento para a formação em serviço. As organizações coordenadoras são obrigadas a assumir a formação e inspecionar sua qualidade.	Compreensão dos papéis desempenhados pelo homem e pela mulher, além da conciliação entre atividade profissional e vida familiar. Compreensão da infância e de sua primeira evolução: necessidade de fortalecer a unificação entre serviços de cuidado e educação. Aumentar e melhorar a qualidade dos serviços prestados após o horário escolar. Necessidade de valorizar a função social da escola maternal. Maior cooperação entre as redes escolares e as autoridades locais.
Dinamarca	Serviços de 0 a 6 anos sistema de proteção social.. Descentralização das políticas voltadas para as famílias. Taxas elevadas de cobertura e evolução qualitativa nos serviços. Modalidades: 0 a 3 anos: guarda familiar, creches e centros de idade mista. 3 a 6 anos: centros de idade mista, classes pré-escolares e jardins de infância .	Modalidades de atendimento são financiadas pelo governo (autoridades locais). As contribuições dos pais estão limitadas a 30-33% do custo de financiamento. As instalações de acolhimento públicas representam 70% dos serviços. As classes pré-escolares ou jardins de infância localizam-se na escola de ensino fundamental e são gratuitas.	<i>Status</i> e condições de trabalho das educadoras são considerados satisfatórios. Não há exigência de formação para as prestadoras de serviços de guarda familiar. Exigência de formação em todos os outros serviços: diploma universitário de Pedagogia para os diretores e cursos profissionalizantes para as auxiliares. Há numerosas possibilidades de formação em serviço destinada a todos. Os homens representam 8% nos serviços de acolhimento para crianças de 6 meses a 6 anos e 25% nos serviços de atendimento extra-escolares.	Divisão tradicional entre jardim de infância e escola de ensino fundamental, entre desenvolvimento e educação. Problemas de pessoal e de formação: diferentes condições de trabalho e dificuldade de movimento do pessoal de um sistema para outro. Problemas de acesso: insuficiência de vagas para bebês de 6 a 9 meses e filhos de novos dinamarqueses ou imigrantes. As diferenças de implantação de políticas entre municípios.

País	Contexto e modalidades de oferta educativa	Financiamento	Profissionais	Questões políticas levantadas pela OCDE
Estados Unidos	<p>Divisão entre educação e cuidado. A definição das políticas e a destinação de recursos variam enormemente de um Estado para outro, bem como dentro de cada Estado. Vários Estados em vias da universalização do atendimento gratuito nos jardins de infância para as crianças de 3/4 anos. Até 3 anos: centros de acolhimento e guarda familiar. A partir de 3/4 anos: escolas maternais e jardins de infância. 5 anos: jardim de infância público gratuita em tempo parcial ou integral (escolaridade obrigatória). Famílias mais carentes têm menos possibilidades de matricular o filho na escola. Modalidade mista de atendimento.</p>	<p>Os serviços privados (centros de acolhimento e guarda familiar) respondem por 90% dos serviços, sendo que 2 terços desse atendimento são sem fins lucrativos. No setor de guarda, os pais pagam 60% do custo e 70-80% no caso de serviço fora do sistema escolar. O governo federal contribui com 25% dos custos e os Estados e as autoridades locais com os 15% restantes. Os pais recebem isenções fiscais. As famílias de baixa renda recebem subvenções.</p>	<p>Ausência de um sistema coerente que permita estabelecer as qualificações do pessoal que trabalha para a primeira infância. <i>Status</i> e remuneração do pessoal fora do sistema de escolas públicas são de baixo nível. No sistema escolar há exigência de formação universitária. Entretanto, esta qualificação nem sempre é exigida para trabalhar nas escolas privadas ou, em alguns Estados, para trabalhar em uma escola pública. Nos serviços de guarda familiar exigem-se apenas algumas horas anuais de formação suplementar.</p>	<p>Necessidade de criar um sistema de educação e cuidado da primeira infância completo e bem coordenado. A urgente necessidade de tratar as questões de acesso para as crianças de 3 a 5 anos das minorias étnicas e das famílias de baixa renda. Necessidade de melhoria da qualidade principalmente de guarda para as crianças de 0 a 3 anos. Crianças de 4 anos só têm acesso a programas de instrução. Criar um sistema eficaz de formação e de desenvolvimento profissional do pessoal: sérias lacunas na formação inicial e contínua. Inquietações em relação ao recrutamento, às remunerações, ao <i>status</i> à permanência do pessoal e ao desenvolvimento das carreiras.</p>
Finlândia	<p>0 a 6 anos: Ministério da Saúde e dos Assuntos Sociais. 6 aos: Departamento Nacional para a Educação. Direito incondicional de educação e cuidado pré-escolares para todas as crianças fornecidos pelas autoridades locais. Pais: parceiros pedagógicos. Modalidades: 0 a 6 anos: guarda familiar e centros de acolhimento. 6 anos: classes pré-escolares. Promoção da equidade e qualidade do sistema com a participação das universidades.</p>	<p>Prevalece o atendimento público. Cerca de 5% dos serviços são privados. Há, ainda, serviços voluntários organizados pela igreja luterana. As despesas feitas pelos pais são de 15%. O restante é reembolsado pelas verbas públicas. As famílias de baixa renda estão isentas de pagamento.</p>	<p>Não há exigência de formação para os prestadores de serviços de guarda familiar. Exigência de formação em todos os outros serviços: diploma universitário de Pedagogia para os diretores e cursos profissionalizantes para os auxiliares. Na pré-escola é exigido o diploma universitário.</p>	<p>Variedade das formações em serviço: necessidade base mais estável para a formação que depende do interesse das municipalidades. Prestar mais atenção à questão do acompanhamento do sistema de cuidado e educação da primeira infância e da avaliação da qualidade.</p>

País	Contexto e modalidades de oferta educativa	Financiamento	Profissionais	Questões políticas levantadas pela OCDE
Holanda	Divisão cuidado/educação. 0 a 6 anos: Ministérios da Saúde, Assistência Social e do Esporte e Educação, da Cultura e da Ciência. Descentralização. Educação obrigatória a partir dos 5 anos. Autoridades locais, empregadores, sindicatos, pais, jovens e outras organizações responsáveis pelas políticas. Programas inovadores em educação e cuidado da primeira infância. Modalidades: 0 a 4 anos: centros e guarda domiciliar. 2 a 4 anos: centros de educação ativa. 4 a 6 anos: pré-primário. 4 a 12 anos: serviços extra-escolares. Intervenções de apoio às crs. com necessidades especiais.	O atendimento das crianças é financiado pelas autoridades locais, pelos empregadores e pelas contribuições financeiras dos pais. A educação pré-escolar é privada (com e sem fins lucrativos), mas co-financiada pelo setor público. Os custos cobertos pelos pais são expressivos 44% e são subvencionados pelo governo e pelos empregadores. Gratuita a partir dos 4 anos.	Quase inteiramente feminino. <i>Status</i> baixo na área do atendimento e na educação ativa. Problemas de recrutamento e escassez de pessoal. Formação superior não-universitária ou ensino profissionalizante. No setor educativo as professoras especializam-se na faixa-etária de 4 a 8 anos ou de 5 a 12 e recebem a mesma remuneração.	Concepções relativas à infância e à educação das crianças: Permanece a divisão institucional entre cuidado e educação, diferença de tratamento dos bebês e das crianças do pré-primário. Pessoal e formação: no setor de atenção à criança: questões relativas à incerteza em relação às oportunidades de promoção profissional, às más condições de trabalho e aos baixos salários.
Itália	Divisão educação/cuidado. Descentralização. Crianças até 3 anos: responsabilidade das regiões e municipalidades. 3 a 6 anos: Ministério da Educação. Modalidades: 0 a 3: asilo nido. 3 a 6 anos: scuola materna. 1 a 6 anos: serviços municipais integrados. A maior parte das crianças até 3 anos são cuidadas pelos pais, familiares, assistentes maternas informais ou babás. Os programas asilo nido possuem qualidade excepcional. Grande número de crs. imigrantes e italianas estão na lista de espera para ingressar nas scuolas.	Maior parte dos serviços de 0 a 3 anos financiada pelas municipalidades. Contribuições dos pais variam segundo as municipalidades e a renda: em média 12%. 29% das scuolas maternas estão no setor privado confessional e são financiadas com a contribuição dos pais, pelo Estado e pelas regiões. 71% das scuolas maternas públicas são gratuitas, com exceção das refeições.	Implantação de reformas radicais na formação do pessoal: exigência do diploma universitário para professoras das scuolas e para o pessoal dos asili nido. As professoras das scuolas recebem remuneração idêntica ao ensino fundamental, com numerosas ocasiões de formação. Apesar da boa formação, as profissionais dos asili nido têm piores condições de trabalho, <i>status</i> e remuneração. A rotatividade é alta, com horário de serviço prolongado, e menos possibilidade de acesso a formação em serviço. Ocasões limitadas de promoção profissional reduzem a participação nos programas de aperfeiçoamento.	Concepções relativas à infância e à educação das crianças: A intervenção do Estado no sistema da primeira infância foi focalizado principalmente nas crianças de 3 a 6 anos. Coordenação dos serviços. Difusão das pesquisas e das práticas bem-sucedidas.

País	Contexto e modalidades de oferta educativa	Financiamento	Profissionais	Questões políticas levantadas pela OCDE
Noruega	Sistema integrado de serviços para as crianças de 0 a 6 anos. Questões relativas à primeira infância são coordenadas pelo Ministério da Infância e dos Assuntos Familiares. Ministério da Educação, da Pesquisa e dos Assuntos Religiosos: escolas, atendimento fora do ambiente escolar e formação dos professores. Descentralização. Universalização para as crianças acima de 3 anos. Modalidades: 0 a 4 anos: centros de acolhimento e guarda domiciliar. 4 a 6 anos: jardins de infância abertos.	47% dos jardins de infância são públicos e atendem 58% das crianças. Jardins públicos e privados recebem subvenção do governo. Despesas feitas pelos pais variam entre 28% a 45% dos custos em função da renda familiar e do serviço escolhido. Todos os pais se beneficiam de deduções fiscais para cobrirem os custos com a guarda e os jardins de infância. Os pais que cuidam do filho em casa ou que o deixa em serviços que não recebem verbas públicas ganham benefícios em espécie.	Diretores e professoras dos jardins de infância têm formação superior. Apenas 1 terço são professoras qualificadas. As assistentes (maioria) não têm nenhuma qualificação. Os profissionais dos jardins de infância têm piores condições de trabalho, <i>status</i> e remuneração que as professoras do ensino fundamental. Dificuldade no recrutamento de pessoal. Os homens representam 6,6% do pessoal dos jardins de infância. Pretensão de aumentar a proporção de trabalhadores do sexo masculino.	Questões de equidade e de acesso. Questões relativas ao pessoal. Questões de avaliação e de acompanhamento.
Portugal	Divisão educação/cuidado. 0 a 3 anos: Ministério do Trabalho e da Solidariedade. 3 a 6 anos (educação básica): Ministério da Educação. Descentralização. Modalidades de atendimento: 0 a 3 anos: centros de acolhimento, guarda familiar (babás ou creches domiciliares). 3 a 6 anos: jardins de infância. A maioria das crianças de 0 a 3 anos permanece com as famílias (90%).	As despesas feitas pelos pais são, em média, 11% da renda familiar. Todos os pais se beneficiam de deduções fiscais. A educação pré-escolar é gratuita para as crianças de 5 anos. O Estado subvenciona os componentes essenciais de apoio às famílias: refeições, assistência médica e atividades socioculturais.	Puericultoras e trabalhadoras da área social atuam nas creches, juntamente com trabalhadoras auxiliares sem nenhuma qualificação específica. Exigência de formação superior para as educadoras e direção dos jardins de infância. As educadoras têm remuneração equivalente às professoras do ensino fundamental. Piores condições de trabalho e remuneração para as trabalhadoras que atuam nas creches, no setor social.	Necessidade de expansão do atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Coerência e coordenação dos serviços: múltiplos níveis de tomada de decisão, política nacional menos eficaz. Qualidade educativa dos serviços de educação pré-escolar, inclusive com relação à formação em serviço.

País	Contexto e modalidades de oferta educativa	Financiamento	Profissionais	Questões políticas levantadas pela OCDE
Reino Unido (Inglaterra)	Reformas radicais e ampliação no sistema de educação e cuidado da primeira infância: objetivos, normatização, diretrizes, financiamento, planejamento e coordenação. Integração recente entre educação e cuidado. Ministério da Educação e do Emprego. Descentralização. Modalidade mista de atendimento. 0 a 3 anos: Sobretudo na rede privada. Em geral, as crianças de até 3 anos são cuidadas por babás, creches e grupos de educação ativa. 3 a 5 anos: Educação pré-escolar. Universalização do atendimento parcial para as crianças de 3/4 anos. Educação obrigatória a partir dos 5 anos.	Os pais pagam entre 30 e 60% dos custos. Pré-escola gratuita a partir de 3 anos. Instituição de dedução fiscal para os pais que trabalham, no mínimo, 16 horas por semana visando às famílias de baixa renda.	A divisão histórica entre cuidado e educação reflete-se, ainda, no <i>status</i> e formação do pessoal. Para as profissionais dos serviços de cuidados não há exigência de formação. No conjunto, o pessoal da educação pré-escolar tem piores condições de trabalho e remuneração, inferior ao salário médio. Horário de trabalho mais prolongado, sem acesso à formação ou apoio profissional. Diversidade de métodos de recrutamento e de modalidades de formação. No setor educativo as professoras são mais bem remuneradas e protegidas e é exigido o diploma universitário com especialização na educação de crianças.	Avançar para o acesso das crianças à educação pré-escolar em tempo integral: o acesso à educação pré-escolar para as crianças com idade inferior a 4 anos faz-se em tempo parcial (2.5 horas por dia). Recrutamento, formação e status do pessoal: melhorar os níveis de formação em todo o sistema, elevar a remuneração e aprimorar as condições de trabalho.
República Tcheca	Divisão educação/cuidado. Modalidade: serviço público. 0 a 3 anos: crianças cuidadas pela mãe ou serviços de guarda informais. 3 a 6 anos: jardins de infância (integral). Ministério da Educação, da Juventude e do Esporte. Descentralização e autonomia dos centros. Diversificação e liberdade pedagógicas: criança sujeito de direitos, mais tempo e espaço para brincadeiras e expressão criativa. Pais como parceiros. Famílias mais carentes têm menos possibilidades de matricular o filho na escola.	Provém das autoridades regionais, municipais, contribuições pecuniárias dos pais e patrocínio de empresas privadas. As despesas feitas pelos pais são de até 30% dos custos. Para as famílias mais carentes a contribuição e reduzida ou não é exigida. Medidas especiais para as regiões de famílias de baixa renda e etnicamente minoritárias.	Professoras dos jardins de infância têm formação no ensino médio, profissionalizante. Ênfase na arte, música e esportes. Diminuição do número de trabalhadores do sexo feminino que buscam esta profissão. Remuneração baixa: 76% dos salários das professoras do ensino fundamental.	Debate público sobre as questões de equidade homem-mulher e sobre as políticas destinadas às crianças com idade inferior a 3 anos. Abordar as condições de trabalho e da formação inicial e em serviço do pessoal: melhorar a remuneração e o <i>status</i> da profissão; necessidade de trabalhadores homens no setor.

País	Contexto e modalidades de oferta educativa	Financiamento	Profissionais	Questões políticas levantadas pela OCDE
Suécia	<p>Sistema integrado de serviços para as crianças de 0 a 6 anos. Ministério da Educação e da Ciência. Descentralização. Universalização do atendimento. Modalidades: até 1 ano as crianças recebem cuidados em casa. 1 a 6 anos: guarda domiciliar e pré-escolas.</p> <p>Grande parte das crianças de 6 a 9 anos estão matriculadas nos centros de lazer.</p>	<p>As despesas feitas pelos pais são de até 20% da renda familiar, em função do salário e das verbas recebidas pelas municipalidades. Classe pré-escolar gratuita a partir de 5 anos.</p>	<p>Na pré-escola é exigido o diploma universitário para as professoras (pedagogas). Estas constituem 60% do pessoal nos serviços pré-escolares. As assistentes maternas têm formação profissional em nível de ensino médio, sobre o cuidado das crianças. Para as cuidadoras das creches domiciliares não é exigida qualificação, mas a maioria é puericultora ou se beneficia da formação promovida pelo poder público municipal. Os homens representam 5% nos serviços da pré-escola. Há numerosas possibilidades de formação para as profissionais dos jardins de infância e dos centros de lazer, diferentemente do que acontece com o pessoal dos serviços de guarda familiar.</p>	<p>Questões de acesso: todas as crianças de 1 a 12 anos têm direito ao acolhimento com a condição de que os pais trabalhem ou estudem. Limitação do direito da criança e discriminação contra as famílias e as crianças que têm maior necessidade dos serviços educativos e sociais.</p> <p>Guarda familiar: investimentos, acompanhamentos e formação das creches domiciliares.</p> <p>Divulgação das pesquisas suecas sobre a educação e cuidado da primeira infância.</p>

Fonte: Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios. UNESCO-OCDE - 2002