

EDUCAÇÃO INFANTIL E A LUTA PELA ISONOMIA SALARIAL E DE CONDIÇÕES DE TRABALHO: A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE ¹

OLIVEIRA, Cristiane Nunes
ROCHA, Maria da Consolação
LACERDA² Thaís Tavares

“Que espaço seria esse? Se pensarmos de uma maneira mais geral, considerando um século de prática e reflexão sobre esses espaços educativos no Brasil, podemos dizer que a educação infantil é o lugar de brincar, correr, pular, comer, aprender a andar, dormir, alegrar-se e ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza, com o mundo social e de se arriscar a ler e a escrever as primeiras palavras. É lugar também de aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como talheres, os pratos, o lápis, o papel.”

Maria Inês Mafra Goulart

As funções das professoras da educação infantil³ têm sofrido alterações ao longo do tempo, influenciada por decisões e ações na esfera política, assim como da visão pedagógica dos meios acadêmicos e das concepções de senso comum advinda da sociedade. Ao assumir o lugar social de professora da educação infantil, a profissional deve, freqüentemente, dialogar com as várias idéias do que é ser professora desta etapa da educação básica na sociedade contemporânea, a fim de se colocar frente às demandas e questões cotidianas. Neste artigo queremos elucidar a questão do que representa ser professoras da educação infantil, a partir da experiência da Rede Municipal de Belo Horizonte, que no ano de 2003 criou um cargo específico para trabalhar com a faixa etária de 0 a 5 anos e oito meses. Queremos demonstrar como a concepção de educação infantil influencia na maneira como o cargo é criado e a resistência e dificuldades diante desta concepção, enfrentadas e elucidadas principalmente pelo corpo docente da rede.

¹ Neste artigo, escolhemos sempre nos referirmos às profissionais da educação infantil como professoras, mesmo aquelas que na história recente de Belo Horizonte ocupam o cargo seja de educadora infantil. Optamos ainda por usar o gênero feminino, pois 99% das profissionais da educação infantil em Belo Horizonte são mulheres.

² Maria da Consolação Rocha é doutoranda em educação na FEUSP e professora da UEMG; Cristiane Nunes e Thaís Tavares são educadoras infantis na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e pós-graduandas na UEMG.

O artigo está organizado em três etapas: na primeira, discorremos rapidamente a respeito das concepções que perpassaram a história da educação infantil no Brasil; na segunda, relatamos a experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte, principalmente a partir da criação do cargo de educadora infantil; na última, expomos os desafios e conquistas da categoria de professoras em busca de uma educação infantil respeitada e de boa qualidade, procurando implantar a concepção de educação infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos e oito meses da cidade de Belo Horizonte.

Concepções em torno da Educação Infantil no Brasil

Para compreendermos quem são as professoras da educação infantil e qual o seu papel, precisamos entender de onde surge a demanda por esta profissional. A criança, há alguns séculos atrás, era vista como um adulto em miniatura, e por isso não necessitava de atenção especial. Ariès (1981) estudou obras de artes medievais e constatou que a infância, enquanto fase específica da vida como vemos hoje, não existia neste período. No século XX, com o avanço da medicina, das ciências jurídicas, das ciências psicológicas e pedagógicas, a criança foi “descoberta” como *“um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios”* (Marcílio, 1998: 47).

A noção de educação infantil é nova na sociedade brasileira. Iniciou-se quando na década de 70 o movimento social colocou em sua pauta a luta por creches para que as mulheres pudessem sair para trabalhar. A demanda por um local para os filhos ficarem durante o trabalho dos pais e mães é uma reivindicação também do movimento feminista.

Rosemberg (2003) divide a história da educação infantil no Brasil em três grandes períodos. O primeiro compreende o final dos anos 70 até final dos anos 80. Os jardins de infância públicos, segundo Vieira (2002), em sua origem atendiam crianças de classe média e alta. A partir da década de 70 seu público se diversifica e passa-se a receber alunos de meios populares, por meio de programas de cunho compensatórios. Pretende-se, neste período, implantar a educação infantil em massa, seguindo as orientações da UNICEF e UNESCO para os países subdesenvolvidos *“que preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de ‘carências’ de populações pobres e apoiada em recursos da*

comunidade, visando despende poucas verbas do Estado para sua expansão.” (Rosemberg, 2003: 33) Administrativamente, houve uma superposição dos setores da Assistência Social, da Educação, da Saúde e do Trabalho.

Neste período expandiram as iniciativas “não-formais”, com profissionais leigos, isso é, sem formação específica para atuar na educação. As pessoas que ocupavam o lugar de professoras tinham formação inferior ao curso normal e muitas vezes nem tinham terminado o ensino secundário. Estas iniciativas eram apoiadas com recursos financeiros e pessoais improvisados, isto é, muitas vezes as instituições funcionavam precariamente, com pouca infra-estrutura, sem material pedagógico e com professoras leigas. (Rosemberg, 2003:34) O maior interesse era que as crianças ficassem em um local, mesmo que este não tivesse preocupação com o desenvolvimento infantil.

O segundo período examinado por Rosenberg (2003) ocorreu depois da abertura política brasileira, onde os movimentos sociais lutaram e conseguiram incorporar à Constituição Federal de 1988 o reconhecimento do direito a educação também para as crianças pequenas (0 a 6 anos). A educação infantil passa a fazer parte da educação e afasta-se um pouco do setor de assistência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino. As profissionais que atuam nessa área, em creches, pré-escolas e instituições similares, começam a ter direitos e deveres equivalentes às das docentes de outras etapas da educação. Com isso, portanto devem ter uma formação prévia para atuarem na área. A LDB, em seu artigo 62, define a necessidade das docentes da educação básica serem formados em nível superior, admitindo a formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

No entanto, apesar das conquistas em nível legislativo, não acontece uma ampliação do número de vagas da educação infantil no Brasil. O atendimento, neste período, continua dependendo das iniciativas privadas. No município de Belo Horizonte o atendimento em creches era feito exclusivamente pelas instituições mantidas pela comunidade civil, algumas conveniadas com a prefeitura (Dalben et al, 2002). As vagas para as crianças em creches, isto é, para crianças de 0 a 3 anos, são criadas em instituições públicas municipais apenas em 2004, com a abertura das primeiras UMEIS (Unidades Municipais de Educação Infantil).

Rosemberg (2003) aponta como terceiro grande período o instalado após a aprovação da LDB em 1996. As forças políticas desde a promulgação da Constituição de 1988 modificaram, e

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, 2003:36)

Comparando a concepção de educação infantil na época da Constituinte (segundo período) e após LDB, percebe-se uma tensão, pois a primeira a constata como direito universal, enquanto a segunda como prioridade aos pobres. Dessa maneira a entrada do Banco Mundial retorna o modelo de educação infantil de massa, aproximando-o do adotado no primeiro período, e, portanto, mais barato do que o segundo. Neste modelo, a profissional perde suas especificidades de professora, pois *“programas para o desenvolvimento infantil podem ser implantados por mães, visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob responsabilidade de outras instâncias administrativas além das educacionais.”* (Rosemberg, 2003:36)

Percebemos duas vertentes que demonstram perfis diferentes para a professora da educação infantil, incluindo a formação mais adequada a ela. Vários pesquisadores (Vieira, 2002; Rosemberg, 2003) defendem a exigência de uma docente especialmente qualificada para a educação infantil e com nível de escolaridade mais elevado. A necessidade de formação é justificada pela complexidade e especificidade encontrada na tarefa de cuidar e educar crianças pequenas. A criança, para a educação infantil, deve ser vista como ser social, que tem direito à ampliação de seu universo pessoal, um cuidado e uma educação específica e de qualidade. Mas as discussões a respeito das especificidades das crianças de 0 a 5 anos e oito meses só podem ser abarcadas e aplicadas na prática com condições adequadas de formação da profissional e infra-estrutura física de trabalho.

Outros estudiosos (UNICEF *apud* Marcílio, 1998; Banco Mundial *apud* Rosemberg, 2003) apontam para a necessidade de priorizar as crianças pobres no atendimento na educação infantil, principalmente as que são negligenciadas em seus direitos sociais. Esta concepção demonstra que a educação é uma instância da Assistência Social (não vinculada

legalmente, mas enquanto políticas adotadas no governo), e uma das importantes aliadas para garantir o apoio e a assistência às populações mais vulneráveis. Neste contexto, não se discute o direito das crianças não-vulneráveis à educação infantil e a preocupação maior focaliza a alimentação e higiene das crianças.

Rosemberg (2003:46) aponta ainda para uma discussão que não iremos aprofundar neste artigo, no entanto é importante apontá-la como uma interpretação das políticas de compensação. A autora, ao analisar os programas de creches e pré-escolas focalizados em um público pobre, aponta como preocupação a possibilidade de grande parte das instituições transformarem-se em “*programas pobres para pobres*”, questionando ainda se a delimitação do público não funcionaria como um processo de segregação social.

Cabe ainda ressaltar os limites de interpretações que polarizam a educação infantil em cima das duas principais vertentes (assistencial e educativa). Segundo Dalben et al (2002), esta delimitação dificulta a amplitude do olhar sobre a criança, restringindo-a no cuidar ou educar.

Sabe-se que a noção de cuidar e proteger não se desvincula da noção do educar e exige preparo de profissionais e apoio de recursos que viabilizem a formação dos sujeitos para uma atuação autônoma e competente no meio social. (...) Nesse sentido, considerar separadamente esse dois objetivos tem sido apontado pelos especialistas como um dos grandes problemas para o desenvolvimento de políticas integradas de cuidado e educação, concebidas como parte de um sistema maior de apoio destinado a promover o bem-estar das crianças e das famílias. (Dalben et al, 2002: 27)

Neste artigo não queremos restringir a concepção de educação infantil na direção de ou educar ou cuidar. No entanto, queremos demonstrar as concepções implícitas nas decisões de organismos governamentais, neste caso a Prefeitura de Belo Horizonte, gerando mais esforços em uma vertente do que em outra. Apesar de não entendermos o cuidar e o educar como opostos, percebemos que o investimento grande em uma vertente sufoca a outra e demonstra a concepção orientadora das políticas públicas.

Concepções guias da Educação Infantil em Belo Horizonte

A educação infantil em Belo Horizonte já acontecia desde a década de 80 em alguns jardins públicos e em creches, conveniadas ou não. No entanto, o número de crianças atendidas era muito pequeno diante da demanda. A fim de cumprir as exigências da LDB 9394/96, a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH precisou ampliar sua rede municipal de educação na primeira etapa da educação básica e escolher qual concepção de educação infantil guiaria suas ações. A partir da escolha desta concepção, escolheu o perfil das profissionais que atuariam neste nível de ensino.

Em novembro de 2003 a PBH criou o cargo de Educadora Infantil pela Lei nº 8.679/03. A Lei nº 7.235/96, que dispunha sobre o plano de carreira das servidoras da educação, passa a vigorar da seguinte maneira:

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.

(...)

5. Educador Infantil

Habilitação Mínima: curso de nível médio completo na modalidade normal

(...)

(Belo Horizonte, Anexo II, Lei nº 7235/96)

O concurso para o cargo de educadora infantil exigia a conclusão do curso magistério, nível médio, como pré-requisito. A prefeitura não podia exigir formação menor, uma vez que a LDB não permite. No entanto, a exigência do magistério foi um dos principais argumentos para a diferenciação salarial existente entre as professoras da educação infantil (que são concursadas como educadoras infantis) e as professoras municipais (que a partir de 2003 trabalham exclusivamente com o ensino fundamental).

Os concursos anteriores a 2003 exigiam dos candidatos a conclusão do magistério, nível médio, para as professoras municipais e todas poderiam trabalhar com a educação infantil ou com o ensino fundamental. Dessa maneira, as profissionais que ingressaram no cargo de professoras municipais antes de 2003, puderam optar em que etapa da educação básica atuar, sem perdas ou ganhos salariais. Só após 2003 e o concurso de educadora infantil, a prefeitura exigiu a conclusão do ensino superior como pré-requisito para o trabalho com os primeiros ciclos do ensino fundamental e o nível médio, com magistério, para o trabalho com as crianças pequenas.

A diferenciação entre a profissional da educação infantil - que não precisa ser graduada ou ter feito investimentos na sua formação além do magistério nível médio - e a profissional do ensino fundamental - que precisa ter graduação em pedagogia ou normal superior para atuar nos primeiros ciclos da escola plural, e passa para o nível 10 no plano de carreira imediatamente no dia da sua posse - demonstram uma hierarquização dos níveis de ensino, fornecendo maior valor ao ensino fundamental do que à educação infantil⁴. Desta maneira, a prefeitura demonstra que concebe a educação infantil como um nível da educação que não necessita de grande trabalho intelectual, logo, não precisa de formação específica.

Esta diferenciação de exigências serviu como desculpa para a diferenciação também salarial entre os dois cargos. O horário de trabalho nos dois casos é de 22 horas e 30 minutos semanais, ou seja, 4 horas e 30 por dia. Esta diferença salarial reforça a crítica que o movimento de mulheres e a academia faz aos governos por desqualificarem quem exerce tarefas educativas dirigidas às crianças pequenas pois

ao considerar o 'cuidado' das crianças e sua educação como inerentes à 'natureza' feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não mediatizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico. (FERNANDEZ, 1994:110)

É importante ressaltar, no entanto, que grande parte das profissionais que passaram no concurso e tomaram posse na primeira chamada, tinham o nível superior concluído ou em curso, muitas outras tinham pós-graduação na área da educação². Isto demonstra que as primeiras profissionais que tomaram posse tinham formações maiores que a exigida pelo concurso e já haviam feito investimentos anteriores para atuarem na educação infantil. No entanto, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, em conversas informais, 47% das educadoras que passaram no concurso já pediram exoneração ou nem chegaram a tomar posse.

⁴ O acesso na carreira para as professoras do ensino fundamental com curso superior consta na Lei Orgânica do Município e foi uma conquista de greve no ano de 1990, conhecida como 'pagamento por habilitação'. Já o curso de graduação para o cargo de educadora infantil é definido no plano de carreira como titulação além da escolaridade mínima exigida para o cargo.

² Conforme os dados fornecidos pela Secretaria Adjunta de Administração e Recursos Humanos no início de 2006, 44% das educadoras têm curso superior completo, 14% curso superior incompleto.

Podemos apontar algumas hipóteses para este alto número de desistência: o baixo salário, pouco a mais que um salário mínimo; demora para apresentar os documentos de conclusão de cursos para subir de nível no plano de carreira, pois a apresentação só pode ser feita depois do final do estágio probatório de três anos; falta de propostas para a educação infantil, levando as professoras e educadoras a enfrentarem problemas sérios no cotidiano escolar, o que muitas vezes cria um desencanto com a profissão.

Vale dizer que os Jardins Municipais funcionavam antes da criação do cargo de educadora infantil com professoras municipais que atuavam na educação infantil, algumas há mais de 20 anos. Com a criação do novo cargo, a prefeitura afirmou que seria assegurado a estas professoras o direito de permanecerem neste nível de ensino, no entanto essas professoras foram convidadas verbalmente a se retirarem, sob ameaças de que perderiam seus direitos de pedido de transferências, pois as vagas da educação infantil são preenchidas pelas educadoras prioritariamente, sendo impossível transferir as professoras de escolas. Houve uma enorme pressão também para que as professoras deixassem as turmas de educação infantil quando a Prefeitura aumentou a jornada das crianças de 0 a 5 anos e oito meses, com calendários de 241 dias letivos. Dessa maneira, se as professoras fossem para o ensino fundamental trabalhariam 200 dias letivos, e se permanecessem na educação infantil, perderiam o direito ao recesso de janeiro. Poucas professoras ficaram nas escolas de educação infantil.

Com o novo concurso para professoras municipais, realizado em 2004, algumas educadoras foram aprovadas e hoje na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte temos professoras municipais que atuam na educação infantil; educadoras, que além deste cargo possuem o de professora e atuam nas duas modalidades; e educadoras que trabalham apenas na educação infantil. Das educadoras que passaram no último concurso de professoras, muitas desistiram da educação infantil, ficando apenas na docência do ensino fundamental.

Com a grande rotatividade de educadoras existente dentro das escolas com turmas de educação infantil e das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), a equipe encontra sérias dificuldades para construir suas propostas político-pedagógicas. Várias instituições ainda não possuem uma proposta conjunta e cada profissional trabalha isoladamente dentro da sala de aula.

Rossetti-Ferreira e Silva (2000) acreditam que para a efetivação de uma proposta pedagógica afinada com as propostas do Ministério da Educação (MEC) no campo da educação infantil, é essencial a qualificação das profissionais. As autoras ainda enfatizam que essa qualificação é importante não apenas durante a elaboração do documento, mas no decorrer da gestão diária da proposta.

Uma das dificuldades da rotatividade dos profissionais e da falta de propostas coletivas de educação infantil pode ser constatada nas turmas de período integral. As crianças possuem em média 3 grupos de professoras por dia (manhã, intermediário, tarde), no entanto, como não há propostas coletivas das escolas e nem momentos dentro do horário de trabalho para reuniões da equipe, as professoras trabalham com propostas diferentes dependendo do turno, com os/as mesmos/as alunos/as. Não há interlocução entre os turnos da manhã, tarde e intermediário.

Uma grande disputa no ano de 2005 entre professores da Rede Municipal e Secretaria Municipal de Educação, foi relativa à extinção da reunião pedagógica dentro da carga horária de trabalho das docentes. As reuniões pedagógicas aconteciam na Rede Municipal há 24 anos. No final dos anos 80 e início dos 90, o tempo pedagógico coletivo era organizado como horas de projeto nas escolas de 5ª a 8ª e 2º grau e reuniões pedagógicas semanais com dispensa de alunos nas escolas de pré a 4ª série, tendo sido essas formas estabelecidas como regra para todas as escolas a partir de 1990. Em 1998, foi constituído o Sistema Municipal de Educação, criado o Conselho Municipal de Educação e realizada a I Conferência Municipal de Educação que estabeleceu o tempo coletivo de duas horas semanais com dispensa de alunos para todas as escolas municipais.

Em 2005, na III Conferência Municipal de Educação, novamente o grande debate foi a manutenção ou não das reuniões pedagógicas, o tempo coletivo, com dispensa de alunos. A conferência aprovou a continuidade das reuniões com dispensa de alunos para o ano de 2005 e a realização de um fórum para definir a organização do tempo para 2006. A Secretaria, discordando das deliberações da conferência e inclusive, do caráter deliberativo da mesma, veiculou uma nota afirmando desconsiderar as decisões ali tomadas.

Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação vinculou um abono a participação em sete reuniões pedagógicas fora do horário de trabalho dos profissionais da Rede Municipal. Para isso, aprovou na Câmara Municipal a Lei nº 9.232/06, sancionada pelo prefeito em 24 de julho de 2006. No entanto, para receber o abono, o profissional deve participar de todas as reuniões. Dessa maneira, não se aceita licenças médicas, pois o abono é um incentivo à participação. Se não houve a participação, não há incentivo. Se houver a participação em seis das sete reuniões, e o profissional não puder disponibilizar mais horas extra-turno por algum motivo, não recebe o abono e as seis reuniões servem como trabalho voluntário para a instituição.

Com a política de abono, a prefeitura soluciona teoricamente a falta das reuniões pedagógicas, passando para a escola a responsabilidade de responder à verdadeira questão: como garantir um trabalho de qualidade nas escolas municipais se os grupos não se encontram? E a partir desta política, os problemas vão se acumulando dentro das instituições. Cabe à escola quem merece ou não receber, pois várias professoras trabalham em dois ou três empregos, não possuindo disponibilidade aos finais de semana ou à noite. Muitas professoras ainda estudam, diminuindo ainda mais as possibilidades de “doar” tempo para a instituição. Ventila-se pelas escolas que a solução para o problema seria fazer nove ou dez reuniões durante o ano, pois aí a professora teria duas ou três possibilidades de adoecer, ou então frequentar seu curso de graduação ou pós, ou quem sabe ainda não perder o emprego do outro turno ou escolher ficar com a família.

A profissional da educação infantil, e neste caso todas as professoras da rede, não é reconhecida como sujeito social que acumula diversos papéis além do de professora. É exigido um tempo maior de serviço do que o exigido pela lei, e se a profissional opta por não participar, abre mão de um espaço que qualifica seu trabalho e deixa participar de uma instância onde se toma decisões democraticamente. Essa atitude reafirma a idéia de que a escola, enquanto entidade mais ampla, universaliza os seus sujeitos não percebendo e respeitando as especificidades de cada um. Fernandez Enguita (1989: 169) discute esta e outras “faces ocultas” da escola, afirmando que

quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos, etc., antes de que como Pedro, fora das relações familiares e de amizade. Se se converte em garçom, será tratado como tal, embora seja um grande conhecedor da filosofia alemã ou guarde em casa um

título de engenheiro; se ingressa no cárcere, será tratado como recluso embora possua uma alma sensível; se sobe no ônibus, terá que pagar o preço da passagem embora por isso já não possa comprar pão.

A falta de planejamento e de avaliações no interior das escolas, a dificuldade na construção de propostas consistentes e de planejamento por parte da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, gerou durante os anos de 2004, 2005 e 2006 muitas dificuldades. A política, por exemplo, de fornecer kits escolares para todas as crianças da educação infantil no ano de 2004, e em 2005 apenas para as crianças de 4 a 5 anos, gerou um grande transtorno em algumas UMEIs. Foi um complicador na escola a coexistência de muitas crianças com mochila do programa e poucas sem, convivendo inclusive nas mesmas salas, uma vez que as veteranas possuíam o material do ano de 2004 e os novatos, em 2005, não. Dessas que não possuem mochilas do programa, criou-se uma discrepância entre crianças com mochilas coloridas e diferentes e outras levando apenas saquinhos de plástico para guardar agendas e copos. Era comum as perguntas feitas pelas próprias crianças às professoras sobre quando o material dos novatos ia chegar. No ano de 2005 o material não chegou, apesar das manifestações de algumas comunidades, e no ano de 2006 o kit das crianças de 0 a 2 anos foi entregue em data posterior ao das outras crianças da rede.

A escolha da concepção de educação infantil “em massa”, se refletirmos sobre os modelos apresentados por Rosemberg (2003), fica ainda mais evidente na Rede Municipal de Belo Horizonte quando explicitados os critérios de matrícula nas instituições públicas. As vagas não são suficientes para todas as crianças, sendo reservadas 70% para crianças de vulnerabilidade social, e 30% para a comunidade, distribuída por meio de sorteio público. Dessa maneira a prefeitura demonstra vincular a educação infantil como um programa ainda de cunho assistencial, que deve proteger as crianças mais negligenciadas e vulneráveis da sociedade. Cabe ressaltar ainda que as crianças com deficiências e com medidas de proteção encaminhadas pelo conselho tutelar possuem matrícula compulsória em qualquer período do ano letivo.

Em uma plenária do Conselho Municipal de Educação, no dia 09 de março de 2006, a Secretária Municipal de Educação falou um pouco sobre o programa de educação infantil da prefeitura:

Estamos fazendo o quê? A escola de tempo integral, a creche de tempo integral. E foi uma luta, foi uma luta enorme fazer esse modelo de educação infantil. A

gente teve que quebrar um bando de paradigma, mas **nós passamos de quatro mil para quatorze mil vagas. ‘Ah, mas isso não é nada’, são dez mil crianças que estariam amarradas no pé da mesa da casa delas. E nós não fizemos puxadinho**, e não fizemos coisa feita se fez tradicionalmente no Brasil, que é para pobre pode fazer qualquer coisa não. A gente fez uma educação infantil de grande e respeitada qualidade. (CME - BH, ata 198: 40)³

Essa é uma visão preconceituosa da Secretaria Municipal de Educação com relação às famílias pobres da cidade que são vistas como torturadoras de suas crianças. Ao investigar as concepções implícitas na afirmação acima, percebe-se que para a Secretaria Municipal de Educação esse é o modelo de famílias pobres, famílias que não possuem preocupação com os filhos, que desejam “deixá-los” o maior tempo possível na escola, mesmo não estando trabalhando. As 10.000 vagas das 14.000 oferecidas representam um pouco mais do que 70% das vagas. A política de matrícula da Prefeitura de Belo Horizonte para a educação infantil, como já dito, estabeleceu que 70% das vagas são reservadas para crianças selecionadas que vivem em condições de vulnerabilidade social.

Muitos governos possuem a dificuldade de enxergar seus cidadãos como sujeitos diversos e diferentes. É extremamente perigoso criar um perfil de sujeitos e deixar de verificar na prática se as pessoas encaixam neste perfil. Nunes (1994: 8), cita Ochoa e Santibãñez para enfatizar que as variações existentes entre os grupos de pessoas possuem caráter ideológico. Segundo a autora,

quando as instituições pensam em “crianças”, elas não levam a diversidade em consideração. (...) Por exemplo, a “criança chilena”, sugerem eles, representa um determinado conceito que não corresponde à realidade de uma grande parte da população chilena. Adotar as características da “criança chilena” como o resultado desejado dos programas de intervenção corresponde a sancionar “instrumentos discriminatórios que não levam em conta a diversidade típica da realidade social”.

Dessa maneira, podemos perceber que a Prefeitura de Belo Horizonte, procurando convencer os outros da importância da ampliação da educação infantil no município, utiliza-se de subterfúgios discriminatórios, uma vez que cria a mentalidade de qual é a população atendida. Para a Secretaria o argumento da assistência é mais forte do que o da educação. Perguntamo-nos: a Secretaria Municipal de Educação está convencida do papel educacional de extrema relevância que a educação infantil traz à sociedade?

³ Grifo nosso. A fala foi transcrita na íntegra e encontra-se nas linhas 1291 a 1297 da ata 198º do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Incorporação das lutas da educação infantil nas lutas da categoria de professoras municipais: um longo caminho de conquistas e dificuldades

O investimento da Prefeitura de Belo Horizonte para ampliar as vagas na educação infantil foi muito grande, mas ainda é insuficiente. Há muitas crianças na lista de espera de vagas nas instituições de educação infantil, tendo seu direito à creche e pré-escolas desrespeitado, apesar de garantido pela legislação.

A educação infantil na rede municipal de educação é entendida como prioridade para as famílias pobres e não como educação e direito de todas as crianças, se as famílias assim desejarem. No início da nova política de educação infantil nesta prefeitura, a SMED pretendia abrir as escolas de educação infantil em período integral e com atendimento ininterrupto, ou seja, as crianças ficariam nas escolas o dia todo e durante os doze meses do ano⁵.

Essa concepção de escola de educação infantil não prioriza a criança e sim o adulto que trabalha. O argumento da PBH era a necessidade dos pais/mães que precisavam trabalhar no período de recesso escolar, e não houve interesse em investigar as conseqüências do afastamento destas crianças da família por tempo tão longo. Desconsidera a criança enquanto possuidora do direito à escola, à família e às férias escolares. A prefeitura só realizou em 2005 uma pesquisa para verificar se a família tinha real interesse neste atendimento após uma greve das professoras da educação infantil em janeiro do ano de 2005, pois se não fosse o embate da categoria de professoras, não se escutaria quem é atendido pelo programa. A SMED, de posse do resultado, teve que desistir do intento, pois a maioria, 56% das famílias, deseja que a educação infantil tenha o mesmo calendário do ensino fundamental. A categoria das professoras, depois de travadas várias lutas em relação à revisão do quadro de funcionamento das escolas de educação infantil, conseguiu através da pesquisa comprovar que a real demanda dos pais é por uma escola como as demais.

⁵ Temos duas experiências de turmas de tempo integral nas Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI's com jornada de 10 horas diárias.

A concepção de educação infantil escolhida pela prefeitura também criou uma diferenciação entre as profissionais da educação no município. Diferenciação esta que além de ser salarial é também de tratamento. Além de receberem salário inferior ao da professora municipal, as educadoras teriam de trabalhar com carga horária diferenciada (calendário de 216 dias letivos no ano de 2005), sem valorização profissional, principalmente financeira, e sem direito de reivindicação, pois algumas são perseguidas por causa das disputas ideológicas feitas durante este 2 anos de ampliação da educação infantil.

A falta de propostas para a educação infantil no município, os baixos salários das professoras dessa etapa da educação básica, um plano de carreira não satisfatório e a desilusão com as funções são os principais fatores das exonerações e das constantes reivindicações desse grupo de professoras. No ano de 2005 foram realizadas duas greves. A primeira, no mês de janeiro, só da educação infantil quando o calendário ininterrupto estava em discussão e as professoras foram convocadas para trabalhar no período de recesso escolar. A segunda, em maio, em conjunto com todas as outras professoras da rede municipal de educação, reivindicando melhores condições de trabalho, reuniões pedagógicas dentro do horário de trabalho das professoras e pela isonomia salarial entre educadoras e professoras.

Na primeira, todas as grevistas tiveram corte de pagamento dos dias paralisados (algumas não receberam até hoje o equivalente ao corte, apesar de terem repostos os dias para os/as alunos/as) e tiveram processos administrativos abertos na Corregedoria Geral do Município de Belo Horizonte contra elas, sob a alegação de que estariam faltando injustificadamente no trabalho. Após um ano os processos foram arquivados. Na segunda greve, em que professoras de todas as etapas da educação básica estavam no movimento paredista, apenas as educadoras sofreram a abertura de processos administrativos. Desta vez a acusação era o estágio probatório e as faltas injustificadas. Mas havia professoras do ensino fundamental em estágio probatório participando do movimento paredista e não foram abertos processos contra elas.

Esta atitude revela o tratamento diferenciado contra essas profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os novos processos não foram arquivados e um ano depois, em junho de 2006, as educadoras processadas foram punidas com repreensões

(advertência) e com suspensões de até 8 dias convertida em multa de 50% do salário nesse período, obrigando-as a permanecerem no trabalho durante estes dias.

As profissionais, no meio de tantas contradições, ficam perdidas, exercendo tarefas de professoras, recebendo como educadoras e tendo o reconhecimento de crecheiras ou “mães temporárias” e sem direito de voz. A educação ainda está muito vinculada à concepção de “dar” aulas, de “doar” tempos e acredita-se que a professora é aquela que ama o que faz e por isso é uma boa pessoa.

Para concluir, engrossamos a reflexão feita por Rossetti-Ferreira e Silva (2000: 5) com relação a importância da comunidade científica se conscientizar do seu papel de negociação social, uma vez que este grupo pode tanto “*informar os demais atores sociais como legitimar determinadas políticas públicas*”. Dessa maneira, discutir sobre as funções dos profissionais significa discutir também o papel de vários outros atores envolvidos na educação infantil, seja ela comunidade civil, acadêmica, instâncias governamentais e profissionais da educação.

Bibliografia:

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

Belo Horizonte, Conselho Municipal de Educação. **Ata 198º, da plenária do Conselho Municipal de Educação, realizada em 09 de março de 2006**.

Belo Horizonte. **Lei 7235**, de 27 de dezembro de 1996.

Belo Horizonte. **Lei 8679**, de 11 de novembro de 2003.

Belo Horizonte. **Lei 9.232**, de 25 de julho de 2006.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

DALBEN, Ângela I. L. Freitas et al. **Educação Infantil**: o desafio da oferta pública. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG: Segrac editora e gráfica limitada, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERNANDEEZ ENGUITA, Mariano. As relações sociais da educação, 1: a domesticação do trabalho. In **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GOULART, Maria Inês M. A criança e a construção do conhecimento. In CARVALHO, A. et al. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A construção de direitos da criança brasileira: século XX. **Revista USP**, São Paulo, n.37, mar/mai 1998.

NUNES, Terezinha. O ambiente da criança. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 89, mai 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Panorama da Educação Infantil Brasileira Contemporânea**. Brasília: Unesco, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SILVA, Ana Paula Soares. Desafios Atuais da Educação Infantil e da Qualificação de seus Profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?. In: **23ª Reunião Anual da ANPED**, setembro de 2000, Caxambu. Disponível em <<http://www.anped.org.br/23/textos/0707t.PDF>>. Acesso em 24 de setembro de 2000.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação Infantil em Minas Gerais: o regime de colaboração e o desafio de políticas municipais. In Carvalho, Alysson *et al* (org) **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.