

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

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MONTES CLAROS: TRANSFORMAÇÕES
INSTITUCIONAIS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

Ilma Lemos Pinheiro Lages

**Belo Horizonte
2012**

Ilma Lemos Pinheiro Lages

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MONTES CLAROS: TRANSFORMAÇÕES
INSTITUCIONAIS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

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

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientadora: Prof^ª. Dra. Isabel de Oliveira e Silva

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2012**

Ilma Lemos Pinheiro Lages

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MONTES CLAROS: TRANSFORMAÇÕES
INSTITUCIONAIS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Banca examinadora

Prof^ª. Dra. Isabel de Oliveira e Silva – FaE/UFMG – Orientadora

Prof^ª. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira – FaE/UFMG

Prof^ª. Dra. Iza Rodrigues da Luz – FaE/UFMG

Prof^ª. Dra. Vanessa Ferraz de Almeida Neves – FaE/UFMG - Suplente

Prof^º. Dr. João Valdir Alves de Souza – FaE/UFMG - Suplente

Belo Horizonte, 28 de agosto de 2012.

Com carinho, dedico este trabalho
ao meu companheiro Gilton e às minhas filhas

Priscila, Gabriela, Amanda e Lara,
por serem pessoas tão importantes em minha vida.

À todas as colaboradoras e participantes dessa pesquisa.

Aos/ às profissionais que atuam na Educação Infantil do município.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, presença constante em minha vida e que permite que eu tenha sonhos e realize tantas coisas.

Minha gratidão à professora Isabel, orientadora que confiou sempre em mim, mostrando-me, com competência, respeito e muito carinho, o caminho a seguir. Além da orientação feita com critério, fica também a doce lembrança quando me fazia lembrar de nunca perder o foco da pesquisa. De maneira especial, indicava nosso trabalho como que através de uma pintura, em que, estando a tinta ao fundo, nunca se poderia perder de vista o desenho à frente, o objeto de estudo. Sua maneira tão especial no processo de ensinar-aprender tornou essa caminhada menos árdua.

Às colegas de Mestrado Ana, Eliane, Flávia, Lucimara e Marília, pelas trocas e pela saudosa convivência em BH. A presença amiga amenizou a saudade e encurtou a distância de casa.

À minha família, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência. A lembrança eterna de alguém que se foi mas que jamais esqueço, meu pai. Pessoa que concebia o estudo como algo precioso e que deixou-me uma das suas maiores lições, a de gostar de aprender sempre. Em especial, agradeço a minha mãe pela amizade, pelo carinho e pelo apoio incondicional em todas as circunstâncias de minha vida. À Andréa, querida irmã e Dinha, tia amorosa que também não estão mais entre nós, exemplos de luta e de vontade de viver, minha saudosa lembrança. Às minhas irmãs, meu irmão e

demais familiares, por estarem sempre por perto e que souberam pedir com amor um pouco de tempo e de espaço, quando o estudo invadia nosso tempo de partilha.

Ao Gilton, meu esposo, e às minhas filhas Priscila, Gabriela, Amanda e Lara, pelo cuidado e incentivo e por compreenderem minhas ausências no convívio familiar. O apoio, o amor e o carinho de vocês ajudaram a minimizar os momentos de solidão.

À Coordenação, aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, pela seriedade, compromisso e respeito aos alunos.

À Fátima Salles e Vitória Líbia, grandes amigas, agradeço pelo incentivo que me deram de prosseguir nos estudos e de enfrentar os desafios.

Às minhas amigas e colegas de trabalho da SME e da rede municipal, pelo apoio e pela validação que sempre fizeram do meu trabalho. Isso é essencial na formação da nossa identidade profissional e nos faz prosseguir com mais confiança e segurança.

Às profissionais pesquisadas da rede municipal e a todos aqueles que participaram indiretamente desta pesquisa, sou grata pela disponibilidade e carinho com que receberam esta proposta. As trajetórias e práticas narradas foram fundamentais para a realização deste trabalho. Vocês contribuíram para a constituição da história e, principalmente, para o avanço da Educação Infantil no município.

RESUMO

Esta dissertação insere-se no âmbito da pesquisa qualitativa com o objetivo de compreender a identidade profissional na Educação Infantil. O trabalho descreve e analisa os processos identitários de professoras, monitoras e auxiliares docentes de instituições públicas de Montes Claros (MG), bem como os sentidos e significados atribuídos por eles/elas ao trabalho, ao longo de suas trajetórias profissionais. Considerou-se que a identidade não é um produto, mas uma construção decorrente do processo de socialização, sendo constantemente construída e desconstruída pelo indivíduo. Conflitos e tensões fazem parte das trajetórias biográficas e relacionais dos/das profissionais, levando-os/as a mobilizações e busca de valorização profissional. As identidades profissionais foram estudadas buscando-se retratar a voz dos/das profissionais, apontando os processos de identificação, as semelhanças, oposições e dualidades presentes nesse campo. O estudo procurou discutir sobre as transformações político-institucionais por que passou o município no período compreendido entre o início da década de 1980 até a constituição do Sistema Municipal de Ensino em 2007; o ingresso dos profissionais em diferentes instituições; as condições de trabalho e os problemas enfrentados em relação ao atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade, ao desempenho profissional, ao salário e à carreira. Nesse sentido, esta dissertação retrata duas dimensões da pesquisa: a construção do histórico da Educação Infantil no município e a relação dessa história e das ações públicas atuais com a construção das identidades profissionais. A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise documental e da pesquisa de campo em duas instituições municipais e uma instituição recém-municipalizada. Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas não estruturadas e fichas de identificação (dados pessoais e profissionais) dos sujeitos pesquisados. Para a compreensão do objeto, foi debatida a concepção de identidade em Dubar (2005). Constatou-se que a constituição da identidade dos/das profissionais não é feita independente da estrutura histórica, política e social. Ação e estrutura se constroem mutuamente. O sujeito participa desse processo de forma dinâmica e interativa. As políticas públicas não podem ser consideradas como políticas estatais, mas como formas de socialização, onde ocorre a interação do Estado com os sujeitos.

Palavras-chave: Identidade profissional. Educação Infantil. Sistema Municipal de Ensino. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This thesis is part of qualitative research which aimed to understand the construction of the identity processes of professional Child Education of public institutions from Montes Claros (MG), as well as the senses and meanings attributed by them to the work at that level of education, along their professional trajectories. It was considered that the identity is not a product but a construction and is due to the process of socialization, being constantly constructed and deconstructed by the individual. Conflicts and tensions are part of the biographical trajectories and relational from professionals, leading them to mobilizations and search for professional valorization. The professional identities were studied in an attempt to portray the voice from professionals, pointing the identification processes, the similarities, oppositions and dualities present in this field. The study tried to visualize the transformations political-institutional because it passed over the city in different periods: the first services in nursery at the beginning of the decade of 1980; the passage of the nursery centers in the sector of Assistance for the Education in 1990; the constitution of the Municipal System of Education in 2007; the entrance of the professionals in the different institutions; the conditions of work and the problems faced in relation to the service, to the professional performance, wage and career. This dissertation portrays two dimensions of research: the construction of the history of Child Education in the city and the relation of this history and the current public actions with the construction of professional identities. The research was developed through the documentary analysis and field research in a municipal institution, an institution recently owned and a community institution. As an instrument of data collection were used non-structured interviews and identification forms (professional and personal data) of the researched subjects. For the understanding of the object, he worked with the conception of identity (Dubar, 2005). It was noted that the constitution of the identity from professionals is not made independent of historical structure, political and social. Action and structure it build by themselves mutually. The subject takes part in this process in a dynamic and interactive form. Public policies may not be considered as state policies, but as forms of socialization, where there is interaction of the State with the subject.

Keywords: Professional identity. Early Childhood Education. Municipal System of Education. Public policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Crianças e profissionais durante uma atividade numa creche municipal na década de 1980	81
FIGURA 2	Manual do MOBREAL <i>Sugestões para o Pré-escolar</i> (déc. de 1980)	83
FIGURA 3	Conclusão do curso pré-primário pelos alunos do Colégio Imaculada Conceição em 1960	93
FIGURA 4	Vista da entrada e da lateral do CEMEI C/2012	136
FIGURA 5	Núcleo de estudo do CEMEI C	137
FIGURA 6	Sala de aula do CEMEI C	137

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Primeiros atendimentos à criança de 2 a 6 anos em creche no município de Montes Claros – 1984	75
TABELA 2	Estrutura pedagógico-administrativa das creches municipais de Montes Claros – 1991	87
TABELA 3	Instituições de atendimento à criança de zero a seis anos na rede municipal de ensino / Montes Claros – MG	91
TABELA 4	Histórico dos convênios entre as instituições conveniadas de Educação Infantil e a Prefeitura de Montes Claros	98
TABELA 5	Atendimento da Educação Infantil em Creches municipais em Montes Claros – 1996	103
TABELA 6	Atendimento da Educação Infantil nas creches da rede municipal de ensino de Montes Claros 1996 – 2000	104
TABELA 7	Análise da situação das creches em relação à meta do PNE até 2010 Montes Claros/MG	107
TABELA 8	Análise da situação das Pré-escolas em relação à meta do PNE até 2010 Montes Claros/MG	108
TABELA 9	Matrículas da Educação Infantil em Minas Gerais/2011.....	108
TABELA 10	Atendimento da Educação Infantil em Montes Claros – Rede Municipal de Ensino / 2011	115
TABELA 11	Formação das monitoras em exercício do Sistema Municipal de Ensino Montes Claros – 2012	120
TABELA 12	Formação dos auxiliares docentes pesquisados do Sistema Municipal de Ensino Montes Claros – 2012	123

TABELA 13	Auxiliares docentes do Sistema Municipal de Ensino quanto à formação específica para a Educação Infantil - Montes Claros – 2012	123
TABELA 14	Profissionais da Educação Infantil – Rede municipal de ensino Montes Claros – MG	129
TABELA 15	Formação dos profissionais pesquisados no Sistema Municipal de Ensino Montes Claros – 2012	131

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAS – Associação de Promoção e Ação Social

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CadÚnico – Cadastro Único para Programas Sociais (Governo Federal)

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

CEB – Câmara de Educação Básica

CEBAS – Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social

CEE/MG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CMAS – Conselho Municipal de Assistência Social

CME – Conselho Municipal de Educação

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

COEP/UFMG – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento

CTI – Centro de Tratamento Intensivo

DATASUS – Empresa de Processamento de Dados do SUS

DEMEC – Delegacia Regional do MEC

DEI – Divisão de Educação Infantil

DIVRH – Divisão de Recursos Humanos

DNC – Departamento Nacional da Criança

EDUCACENSO – Censo Escolar

FNAS – Fundo Nacional de Assistência Social

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

GAPEI – Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil

IEI – Instituição de Educação Infantil
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MLPC – Movimento de Luta Pró-Creche
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social
OMEP – Organização Mundial de Ensino Pré-Escolar
PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PEB – Professor da Educação Básica
PECPM – Programa Especial Cidade de Porte Médio
PEF – Professor do Ensino Fundamental
PEI – Professor da Educação Infantil
PL – Projeto de Lei
PM – Prefeitura Municipal
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RDAC dos PPPEI – Referencial para Dinamização, Avaliação e Construção dos
Projetos Político-Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEE – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEPLAN – Secretaria Municipal de Planejamento
SESC – Serviço Social do Comércio
SETAS – Secretaria Estadual de Trabalho e Ação Social
SRE – Superintendência Regional de Ensino
SINASC – Sistema Nacional de Nascidos Vivos
SMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social
SME / SMEDU – Secretaria Municipal de Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

SZ – Servente de zeladoria

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

UNICEF – United Nations International Children’s Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 Delimitação do objeto de estudo	20
1.1 Contextualizando a profissionalidade e a identidade docente	36
1.2 Identidade profissional na Educação Infantil	43
1 PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	50
1.1 Os primeiros atendimentos à criança pequena: “mal necessário” x faces da exclusão	52
1.2 As políticas para a infância na década de 1970	55
1.3 As políticas para a infância no Brasil: dos anos 80 aos dias atuais	62
1.4 Os profissionais no contexto das políticas da Educação Infantil – diálogo de um passado com o presente	67
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MONTES CLAROS DE 1980 AOS ANOS 2000: CAMINHOS DAS IDENTIDADES E DA PROFISSIONALIZAÇÃO	70
2.1 O município de Montes Claros	71
2.2 O processo que deu origem às primeiras creches – as décadas de 1970 e 1980	72
2.2.1 A manutenção das creches: convênios e parcerias com a SETAS	76
2.2.2 Marcas da construção da profissionalidade na Educação infantil.....	78
2.3 Da assistência à educação: permanências e redefinições para as Identidades profissionais	84
2.3.1 Organização e funcionamento das instituições: de creche a CEMEI,	89
2.4 Trabalho pedagógico e formação dos profissionais nos diferentes períodos	94
2.5 O estabelecimento de convênios: O comunitarismo.....	97
2.6 A expansão da demanda e a municipalização do ensino	101
2.6.1 A situação do acesso à Educação Infantil em Montes Claros e no Norte de Minas	106

3	AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFISSIONAIS EM MONTES CLAROS	110
3.1	A instituição do Sistema Municipal de Ensino: quais as perspectivas para a profissionalização na Educação Infantil?	111
3.2	Profissionais da Educação Infantil do município: quem são?	115
3.2.1	O professor da Educação Infantil em Montes Claros	116
3.2.2	Monitoras e auxiliares docentes	119
3.2.3	Os profissionais da Educação Infantil: funções semelhantes, carreiras diferentes.....	128
3.3	Caminhos da pesquisa: um retrato das instituições	130
3.3.1	Os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI)	133
3.3.1.1	O CEMEI A	134
3.3.1.2	O CEMEI C	135
3.3.2	As instituições municipalizadas	138
3.3.2.1	O CEMEI B	138
4	OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MONTES CLAROS: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES	141
4.1	Caminhos da pesquisa: um retrato dos sujeitos	142
4.1.1	Os profissionais do CEMEI A	143
4.1.2	Os profissionais do CEMEI C	144
4.1.3	Os profissionais do CEMEI B	145
4.2	Identidade profissional: diferentes olhares, histórias e significados	146
4.2.1	Os sujeitos e suas representações sobre a Educação Infantil em Montes Claros	147
4.2.2	Trajetórias profissionais e o processo identitário: em busca do reconhecimento social	151
4.2.3	Os profissionais da Educação Infantil: espaços de encontros e desencontros na construção da identidade em Montes Claros	159
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	175
	ANEXOS	186

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a construção dos processos identitários dos/das profissionais da Educação Infantil de instituições públicas e privadas de Montes Claros (MG), bem como os sentidos e significados atribuídos por eles/elas ao trabalho naquele nível de ensino, ao longo de suas trajetórias profissionais. Nesse sentido, propusemo-nos interrogar sobre as imagens criadas no trabalho desenvolvido na Educação Infantil, considerando nessa análise as transformações político-institucionais porque passou o município após a transferência das creches municipais da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a criação do sistema municipal de ensino em 2007. As categorias profissionais estudadas foram aquelas que lidam diretamente com as crianças – professora, monitora e auxiliar docente.

Por concebermos a identidade como uma construção que se dá vinculada aos processos de socialização experimentados pelos/pelas profissionais; aos saberes e práticas; às representações construídas sobre a docência; às crenças, valores éticos e morais e às ações públicas que perpassam o campo profissional, é que nos interessamos por refletir sobre a construção da identidade profissional daqueles que atuam na Educação Infantil.

Tendo isso em vista, esta pesquisa partiu do contexto da Educação Infantil no Brasil apresentando a trajetória histórica das primeiras políticas de atendimento criadas no país, destacando-se alguns programas e ações que caracterizaram esse atendimento. Em seguida, trouxe a contextualização das formulações sobre a Educação Infantil em Montes Claros, investigando a origem das primeiras creches municipais no início da década de 1980, a passagem da assistência para a educação em 1990 e a constituição do sistema de ensino em 2007. Nesse contexto, buscou relacionar essas ações político-institucionais com as identidades profissionais de professoras, monitoras e auxiliares docentes retratando a voz destas profissionais, apontando os processos de identificação, as semelhanças, oposições e dualidades presentes nesse campo.

A minha motivação para estudar essa área justificou-se pela experiência no trabalho com a Educação Infantil, na coordenação da Divisão de Educação Infantil da SME de Montes Claros. Minha trajetória enquanto supervisora pedagógica,

coordenadora e professora universitária possibilitou uma longa atuação na formação inicial e no desenvolvimento profissional de educadores infantis, surgindo daí o desejo de realizar uma pesquisa que tivesse esses sujeitos como foco. Na década de 1990 faltou financiamento para consolidar o trabalho na Educação Infantil, o que tornou desafiante a atuação nessa área. Os/as profissionais foram marcados/as por tentativas de melhoria na carreira, como foi o caso de um grupo de monitoras que, através de reivindicações e lutas, buscavam fazer parte do quadro de magistério. As profissionais demonstravam uma capacidade surpreendente de busca de solução para as dificuldades colocadas pelos projetos sociopolíticos vigentes. Em alguns daqueles momentos estive nesse grupo, chegando a discutir com eles/elas algumas questões que eram levadas ao conhecimento dos gestores. No entanto, esse cenário prosseguiu até os dias atuais, sem alcançar avanços.

Lidar com os/as profissionais da Educação Infantil e observar as convergências e divergências presentes nesse campo já sinalizava para um desejo de estudar os processos identitários dos/das profissionais da Educação Infantil. Interessou-me ainda conhecer, através deste estudo, como as ações públicas dialogam com a área e de que maneira isso repercute na construção da profissionalidade.

Partimos do pressuposto de que as identidades dos/as profissionais da Educação Infantil no município foram construídas em um âmbito sócio-histórico de lutas políticas. Os/as profissionais atuam como atores sociais, produzem o mundo em que vivem e são também produzidos nele e por ele, são capazes de articular lógicas diversas em busca de reconhecimento e de valorização e de criar espaços de autonomia.

É nesse contexto que esta pesquisa buscou compreender e analisar as condições em que a docência na Educação Infantil foi sendo construída, evidenciando as redes de relações, o processo de formação, as concepções, ideias, referenciais e histórias que fizeram parte da vida social e profissional desses sujeitos e das instituições. Subsidiariamente, este trabalho também procurou enxergar o contexto da rede municipal considerando os diferentes períodos: o primeiro atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade; a passagem das creches do setor da Assistência para o da Educação; a constituição do sistema de ensino do município; o ingresso dos profissionais nas diferentes instituições; as condições de trabalho e os problemas enfrentados em relação ao atendimento, ao desempenho profissional, ao salário e à carreira.

A investigação evidenciou a necessidade de ressignificação de concepções que ainda trazem a dicotomia das atividades de cuidado e educação das crianças pequenas, que incide diretamente na construção das identidades profissionais e institucionais; de assegurar a democratização de propostas pedagógicas de qualidade a todas as crianças, seja em instituições municipais ou filantrópicas do sistema de ensino. As ações públicas devem estar consoantes não apenas com a necessidade de atendimento à legislação, mas também com o respeito aos direitos das crianças, às suas necessidades sociais de terem uma Educação Infantil de qualidade. Há ainda que se considerar sobre a necessária articulação e indissociação das funções de cuidar e educar, trazendo exigências para a formação, a qualificação e a valorização do trabalho docente na Educação Infantil.

1 Delimitação do objeto de estudo

Esta pesquisa utilizou uma metodologia no âmbito das investigações qualitativas, por enxergar a realidade como uma construção social cujos fenômenos devem ser compreendidos numa perspectiva holística (ALVES-MAZOTTI, 1991, p. 55).

Minayo (1996) defende que, ao contemplarmos o aspecto qualitativo do objeto, é preciso considerar o sujeito de pesquisa como “gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados (...)” (MINAYO, 1999, p. 22). Para a autora, os estudos com abordagem qualitativa buscam compreender o

universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.21)

O objeto, na abordagem qualitativa, “não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Nosso estudo verificou diversos contextos em que as relações e os processos identitários ocorreram, e evidenciou a forma como as profissionais da Educação Infantil se percebem e a partir de que categorias organizam o discurso sobre sua identidade

profissional. A construção da identidade profissional se desenvolve considerando não apenas o aspecto pessoal, mas sofre também influência dos contextos social e cognitivo.

Para Kramer (2007, p. 18), “a narrativa é fundamental para a constituição do sentido da coletividade”. Contribui para que crianças, jovens e adultos possam falar das suas vivências e experiências, fornece elementos para repensar a questão da autoridade, ajudando, portanto, na compreensão de processos culturais e educacionais. Enquanto estratégia que contribui para as práticas com as crianças e para a formação, a autora descreve ainda que “muitas iniciativas têm tentado resgatar histórias de grupos, povos, pessoas, classes sociais; refazendo as trajetórias, velhos sentidos são recuperados e as histórias ganham outras configurações” (KRAMER, 2007, p. 18).

Esta pesquisa esteve calcada na compreensão dos professores como sujeitos históricos e sociais, assim como considerou o papel da linguagem e suas dimensões ideológicas e dialógicas, aí determinadas como fundamental. A linguagem é sempre carregada de intenções e de significados; sua compreensão exige não apenas a leitura da linguagem formal, como também aquilo que está subentendido ou contido no texto, sendo necessário conhecer não apenas o enunciado, mas o contexto da enunciação nas condições de produção do discurso.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas não estruturadas e fichas de identificação pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa. Estes questionários visavam trazer dados a respeito da vida pessoal e da formação e foram utilizados para todas as participantes da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em 2010, 2011 e sete meses de 2012. Ela possui duas dimensões: a construção do histórico da Educação Infantil no município e a relação dessa história e das ações públicas atuais com a construção das identidades profissionais.

Antes da coleta de dados, buscou-se autorização da Secretária de Educação para a realização da pesquisa no sistema municipal de ensino. Nesse momento, foram apresentados os objetivos da pesquisa bem como o compromisso da pesquisadora em relação à ética e à apresentação dos seus resultados.

Optou-se por realizar este estudo tomando como base não apenas a Secretaria Municipal de Educação, mas também a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, tendo em vista que as creches foram idealizadas no final da década de 1970, sob a responsabilidade da Assistência Social, denominada na época de Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), através da Divisão de Ação Comunitária. Desse modo, a

solicitação de autorização para a realização da pesquisa ocorreu também junto ao secretário de Desenvolvimento Social. Contudo, constataram-se também grandes dificuldades em encontrar documentos nesta secretaria que retratassem o processo de criação das creches nas décadas de 1970 e 1980. O setor de arquivo da prefeitura informou não possuir documento algum sobre o assunto. Funcionários e assistentes sociais da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social sugeriram a pesquisa documental junto ao Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), e assim procedemos. Não foi encontrado nenhum documento das décadas de 1970 e 1980 que tivesse sido criado pela SMAS, mas apenas documentos criados em outras décadas por instituições de Educação Infantil filantrópicas, algumas conveniadas à Prefeitura e registradas nesse Conselho.

No que se refere à dimensão da construção do histórico das creches no município, optou-se por uma pesquisa documental cuja análise cuidadosa do passado permitiu apontar: o surgimento das creches; a forma de organização das instituições de Educação Infantil; a transferência das creches do setor da Assistência para o da Educação, as políticas de educação presentes nos diferentes períodos; os profissionais e as políticas de formação e organização da Educação Infantil. Foi de fundamental importância realizar o estudo da história local, o qual acabou se tornando parte da metodologia da pesquisa. Esta história está apresentada no capítulo 2 e foi vista como algo resultante de um processo político, cultural e social, e inserida no âmbito da história da Educação Infantil no país. É importante salientar que os documentos identificados que fizeram parte desta história implicaram um olhar atento da pesquisadora, sendo sempre colocados em posição de destaque e relacionados a outros documentos.

É importante salientar que não existe no município um banco de dados sobre a educação. A SME conta apenas com um setor de arquivo que foi criado no início dos anos 2000. Segundo técnicos da SME, muitos documentos são arquivados de acordo com os interesses de cada gestão. Assim, cada novo governo demonstra interesse relativo em conhecer as ações realizadas pelos governos anteriores, não se preocupando em organizar e preservar tais documentos. Observou-se apenas a tendência de se encontrar arquivados documentos referentes a questões jurídicas, como as legislações e ofícios, como se apenas esse tipo de documento fosse importante. Arquivos referentes à organização do sistema, às questões pedagógicas, à criação de projetos e programas foram pouco encontrados. Dessa forma, os governos não enxergam a história da

educação como parte integrante da produção da história, sendo, portanto, fundamental considerar, neste estudo, a presença das relações sociais e os significados aí produzidos.

De acordo com relatos de técnicos que trabalham na SME, muitos documentos podem ter sido até mesmo incinerados, sem lhes ter sido dada a importância devida. A ausência de documentos para consulta, que retratassem a história da Educação Infantil no município, trouxe dificuldades para a pesquisa e exigiu que fatos e dados da Educação Infantil de décadas passadas (principalmente da década de 1980) fossem reconstruídos não apenas utilizando documentos, mas fundamentalmente, por meio de entrevistas com pessoas que trabalharam em alguns períodos, como as décadas de 1980 e 1990.

A construção do histórico da Educação Infantil no município foi realizada a partir de estudo em livros e revistas que retratam o passado de Montes Claros e da educação, *sites* especializados, dissertações que abordam o município, documentos encontrados na SME e nas instituições escolares, além de entrevistas com pessoas que ajudaram a reconstituir essa memória. Foram utilizados documentos das décadas de 1960/1970 aos dias atuais, identificados na Secretaria Municipal de Educação e um artigo escrito por Lages e Caldeira (2009) sobre a história da Educação Infantil no município. Uma dissertação de Pereira (2001) retrata e analisa a história política de Montes Claros, e trouxe contribuição para se pensar a educação local, tendo em vista os reflexos disso na condução das políticas educacionais do período pesquisado.

Ressalta-se que a opção pelo estudo de documentos encontrados no CEMEI A baseou-se na dificuldade de se encontrar um número maior de documentos que retratassem as décadas passadas na SME; no fato de a instituição fazer parte do grupo de creches mais antigas do município; pela proximidade e facilidade de acesso da pesquisadora à creche.

Na Creche A, atualmente denominada CEMEI A, foram encontrados e analisados os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico – PPP (Histórico do CEMEI), modelos de relatórios mensais para o sistema de ensino, solicitação de doações para a creche a instituições diversas (1993), convocação dos profissionais para atividades de formação continuada (1995), recebimento de materiais diversos adquiridos através do convênio da Prefeitura com a LBA (1995), comprovação da presença do cargo de monitora na instituição (1997).

Observa-se que alguns documentos encontrados registram uma história local que foi comum à história da Educação Infantil brasileira, marcada pela falta de

financiamento e pela criação de projetos e programas assistencialistas, a exemplo dos documentos encontrados relativos ao convênio estabelecido com a LBA.

Na Secretaria Municipal de Educação, além de legislações, referenciais e diretrizes, citados nesta pesquisa, identificaram-se documentos diversos, como cadernetas escolares, ofícios, atas de reuniões, dentre outros. Os seguintes documentos foram encontrados e analisados para esta pesquisa: pasta com documentos e fotos sobre a implantação e o atendimento do Mobral em Montes Claros; pasta “Relação de unidades atendidas e relatórios”, contendo relação de instituições de Educação Infantil conveniadas à prefeitura em décadas passadas; Lei Nº 2.643/98 que autoriza a municipalização de instituições de Educação Infantil; Lei n. 1.992/91 de Criação das creches municipais; Lei n. 2.794, de 21 de dezembro de 1999 de criação da Divisão de Educação Infantil (constituída por Seção de Creche e Seção de Pré-Escolar); Lei n. 3885/2007 que organiza o Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros/2007; Lei n. 3.176/2003 que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério de Montes Claros/2003; Lei n. 3.175/2003 que dispõe sobre o Estatuto do Servidor Público do município de Montes Claros; Lei Municipal complementar n. 20/2009, de Criação, Ampliação e Alteração de Cargos de Provimento Efetivo no Quadro de Pessoal da Prefeitura; Lei n. 3.587/06 que autoriza o poder executivo a conceder a gratificação denominada “pó-de-giz”; Livro de ata de reunião da rede municipal de ensino de 1980/1983; documento Diretrizes norteadoras do trabalho do Ensino Infantil (creches) da Rede Municipal de Ensino (mimeo); documento Breve histórico da E. E. Presidente Bernardes (mimeo); Referencial para Dinamização, Avaliação e Construção dos Projetos Político-Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil (RCDAC dos PPPEI); Contrato de Convênio n. 003/2006 da prefeitura com as instituições de Educação Infantil (2006); livro de Ata de reunião da Rede Municipal de Ensino 1980/1983; alunos atendidos na Educação Infantil nas Unidades Municipais de Educação Infantil 1996/2000; documento Quantitativo de turmas e alunos matriculados e frequentes da Divisão de Planejamento e Informação Educacional/2011.

Além disso, buscou-se ainda verificar no acervo jornalístico dos arquivos da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes se havia algo que retratasse o atendimento da Educação Infantil do município, sem, entretanto, obter êxito. Optou-se ainda pela pesquisa documental nos arquivos da biblioteca pública do Centro Cultural Hermes de Paula, pertencente à Secretaria Municipal de Cultura, onde foram encontradas informações sobre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil em algumas

escolas particulares do município. Porém, não foram identificados registros sobre a Educação Infantil na rede pública de ensino.

No Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), verificou-se a presença de: fichas cadastrais de instituições privadas, sem fins lucrativos (década de 1990); relatórios sobre a origem das instituições filantrópicas (1983); relatório de atendimento de algumas instituições da década de 1990; atestados de registros de algumas instituições na década de 1970, no Ministério da Previdência e Assistência Social/Conselho Nacional de Assistência Social (MPAS/CNAS) (1996); documento que descreve as condições para inscrição das entidades de assistência social no CMAS; atestados de funcionamento de instituições no CMAS; Projetos Político-Pedagógicos de algumas instituições.

Inicialmente, realizou-se um levantamento da produção científica sobre a identidade profissional na Educação Infantil. No banco de teses e dissertações da Capes, foram colocadas as seguintes palavras para a busca: identidade profissional na Educação Infantil. Foram identificados 61 estudos, sendo 47 dissertações e 14 teses. A leitura dos resumos revelou que os estudos ocorreram de 1989 a 2010, sendo que a construção da identidade profissional na Educação Infantil foi encontrada em apenas 12 estudos. Os demais trabalhos enfocavam as seguintes vertentes: representação social da docência (2), trajetórias profissionais (3), papel da formação inicial e continuada no exercício da prática docente e na identidade do licenciado (27), desenvolvimento e perfil dos profissionais da Educação Infantil (4). Três estudos saíram do âmbito da análise do trabalho e da profissão docente, sem fazer referência alguma à Educação Infantil, e versavam sobre avaliação do trabalho docente do curso de Medicina, a relação entre Psicanálise e a Educação e manifestações de violência no âmbito escolar. Observa-se que dos trabalhos encontrados, a ênfase maior foi dada à vertente do papel da formação inicial e continuada no exercício da prática docente e na identidade do licenciado.

No que se refere a pesquisas sobre o município, poucas foram realizadas sobre a Educação Infantil em Montes Claros, não se encontrando estudo algum sobre a identidade profissional. O único trabalho encontrado se refere à pesquisa de Mestrado sobre financiamento, em que Caldeira (2010) analisa as contribuições do FUNDEB para a Educação Infantil do município. Uma pesquisa sobre a história da política local (PEREIRA, 2001) e uma dissertação (GOMES, 2007) que analisa os aspectos geográficos e urbanísticos do município, trouxeram também contribuições para este estudo.

Em relação aos depoimentos para a construção do histórico, ressalta-se que foi necessário realizar um número maior de entrevistas do que aquele pensado inicialmente para esta pesquisa. Isto se justificou pelo fato de não existir documentos que registrassem a história da Educação Infantil e pela avaliação que se fez, no decorrer do estudo, sobre a riqueza de informações que esses sujeitos poderiam trazer a esta pesquisa, face às importantes informações inicialmente obtidas para a constituição dessa história. É importante ressaltar que todos os sujeitos envolvidos tiveram disposição e interesse em participar do estudo, demonstrando satisfação em recordar tempos passados e as experiências que tiveram nessa área. Em alguns momentos, perceberam-se, por parte dos entrevistados, certa nostalgia e uma comparação dos acontecimentos de épocas passadas com os dos dias atuais. Apesar das grandes dificuldades vivenciadas pelas profissionais da Educação Infantil em décadas passadas, elas não tiveram dificuldade de recordar e de refletir sobre aquele tempo, pelo contrário.

As escolhas das pessoas entrevistadas que ajudariam a compor a história da Educação Infantil no município, foram feitas a partir de sugestões dos próprios profissionais da rede e das próprias participantes. As pessoas escolhidas deveriam ter passado pela experiência da época em que remonta essa história e também em participar das políticas atuais da SME. Todas as entrevistas desta pesquisa foram gravadas e transcritas pela pesquisadora.

Para a construção do histórico da Educação Infantil, foram realizadas seis entrevistas agendadas pessoalmente, sendo que se optou por sua realização em espaços escolhidos pelas próprias participantes: escolha do próprio local de trabalho (2 sujeitos), escolha da residência da pesquisadora (2 sujeitos), escolha da própria residência da entrevistada (2 sujeitos). Ressalta-se que a identidade das instituições e das pessoas não será revelada, sendo os nomes fictícios escolhidos pela pesquisadora. Buscou-se estabelecer um clima agradável, através de um bate-papo em que as pessoas se sentiram à vontade. Posteriormente, às participantes foi apresentada a documentação - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), declaração e termo de anuência - exigida pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP/UFMG), sendo que o TCLE foi datado e assinado por elas. Muitas conversas informais e contatos posteriores foram necessários além das entrevistas, para a construção do histórico da Educação Infantil. Isso possibilitou conhecer melhor o processo vivenciado pelas profissionais em seus contextos de trabalho nos diferentes períodos.

Para o estudo dos processos identitários, foram realizadas cinco entrevistas, sendo que os mesmos procedimentos relatados anteriormente foram utilizados: três professoras, uma monitora, uma auxiliar docente. A escolha das profissionais foi feita considerando a experiência dessas pessoas na Educação infantil, optando-se por aquelas que tivessem trabalhado mais tempo na Educação Infantil e a contribuição que poderiam oferecer para o estudo. Como as profissionais ocupavam cargos e funções diferentes, as questões foram diferenciadas para professores e para monitora/auxiliar docente. As entrevistas foram agendadas pessoalmente e a escolha dos locais foi feita pelas próprias entrevistadas: no próprio local de trabalho (as 3 professoras), na residência da pesquisadora (a auxiliar docente), na residência da própria entrevistada (a auxiliar docente). Ressalta-se que as entrevistas realizadas nos locais de trabalho, foram feitas após o expediente de trabalho das participantes.

Três instituições fizeram parte deste trabalho: CEMEI A (instituição pública municipal), CEMEI B (instituição recém-municipalizada), CEMEI C (instituição pública municipal). O número de participantes deveu-se à natureza do objeto de estudo que tinha como foco as identidades profissionais na perspectiva de instituições distintas de Educação Infantil e dos diferentes cargos cujos profissionais lidassem diretamente com a criança. Os participantes e as instituições serão apresentados no capítulo 3.

Optou-se em ter como foco as creches¹, tendo em vista a extensão e a demanda que a pesquisa traria para o registro do histórico detalhado também da instituição pré-escolar no município. No entanto, o que se considerou importante para ajudar na compreensão da construção das identidades profissionais, em relação à pré-escola, foi também incorporado. A pesquisa evidenciou que as primeiras creches² criadas em Montes Claros foram: Creche Municipal Major Prates, Creche Municipal Cintra, Creche Municipal Renascença e Creche Municipal Vera Cruz, tendo sido originadas do Programa Especial Cidade de Porte Médio (PECPM).

¹ Em Montes Claros, embora oficialmente o município siga o que está na LDB, a rede municipal de ensino designa todos os estabelecimentos que atendem creche e pré-escola como creche. Nesse sentido, a instituição creche, desde os primeiros atendimentos no início da década de 1980, não era considerada de acordo com a faixa etária da criança, mas como local de atendimento a todas as crianças de dois a seis anos, priorizando-se as necessidades daquelas em situação de vulnerabilidade social. Esse conceito de creche é ainda utilizado, a despeito de a instituição ter sofrido alteração em sua denominação em diferentes períodos, tais como: Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) e Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI).

² As primeiras creches criadas no município tinham a mesma denominação dos bairros em que estavam situadas. Algumas dessas denominações persistem até hoje, outras sofreram alterações. A construção das creches ocorreu concomitantemente à construção das lavanderias comunitárias e das associações de moradores, na época.

O CEMEI A foi escolhido conforme critério apontado anteriormente. Optou-se pelo CEMEI B por ser a única escola de Educação Infantil municipalizada após a criação do sistema municipal de ensino. O CEMEI C foi selecionado por contar com a presença do cargo de auxiliar docente (cargo não existente nas outras instituições pesquisadas) e pela facilidade de acesso da pesquisadora.

No que se refere à dimensão da construção da identidade, a pesquisa buscou relacioná-la ao histórico levantado, partindo do pressuposto de que essa história está articulada à construção dos processos identitários dos/das profissionais. A Educação Infantil é uma construção histórico-social perpassada por quadros ideológicos, em que as práticas de cuidados e educação das crianças pequenas foram sendo modificadas pela regulamentação e leis e pelas situações sociais. Esta análise foi feita no capítulo 4.

O estudo da história da Educação Infantil em Montes Claros, apresentado no Capítulo 2, objetivou problematizar essa história, situando-a no contexto da Educação Infantil brasileira. A partir da análise das características da Educação Infantil de ontem, seria possível pensar sobre o perfil profissional da Educação Infantil de hoje no município? Que questões marcaram e vêm marcando a temporalidade contemporânea em relação aos profissionais da Educação Infantil? Buscou-se problematizar essa história, enxergando-a como resultado político, social e cultural.

Após conhecer as trajetórias dos profissionais, buscou-se também verificar em que medida as políticas públicas repercutem na construção da identidade dos/das profissionais.

A constituição da identidade dos/das profissionais não é feita independente da estrutura histórica, política e social. Ação e estrutura se constroem mutuamente. O sujeito participa desse processo de forma dinâmica e interativa. As políticas públicas podem ser consideradas também com formas de socialização, onde ocorre a interação do Estado com os sujeitos. Nesse sentido, esta pesquisa não parte de um pressuposto determinista, mas compreende que o sistema, apesar de circunscrever as ações, potencializa também as ações dos sujeitos.

Atualmente, tem se observado uma redefinição de papéis, em que o Estado procura partilhar as responsabilidades com os cidadãos, fazendo surgir, dessa maneira, novas formas de sociabilidade. Nesse contexto, novos atores têm sido chamados a intervir nos processos de decisão política e a ter maior participação. Nesse sentido, considerou-se importante, nesta pesquisa, discutir o conceito de regulação.

De acordo com Maroy e Dupriez (2000 *apud* BARROSO, 2005), a regulação social pode ser definida em sentido amplo, como um processo ativo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores.

Na década de 1980, na Europa, e nos anos 90, nos países da América Latina, ocorreram reformas que alteraram os modos de regulação dos sistemas escolares. Os novos modos de regulação buscaram a superação do modelo burocrático-profissional, visando a uma transformação na qual a escola deveria se tornar espaço público de decisão coletiva e participação de diversos atores (BARROSO, 2005). Porém, Maroy pontua que ainda dominam modelos de regulação burocrática, já que não há modos de regulação puro, mas uma superposição dos modos de regulação.

No que se refere ao sistema educativo, Maroy considera os modos de regulação como “o conjunto dos mecanismos de orientação, de coordenação, de controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias no seio do sistema educativo, como modos de regulação implantados pelas autoridades educativas” (MAROY, 2008, p. 31). De acordo com o autor, “a regulação é, primeiramente, institucional e política”, em que o Estado utiliza de modos de regulação tais como:

As regras e leis proclamadas por diferentes níveis de autoridade pública, o poder discricionário entregue às autoridades locais ou às hierarquias dos estabelecimentos escolares, os dispositivos de concertamento, de coordenação ou de controle, como o quase-mercado, a avaliação, etc. (MAROY, 2011, p. 22)

A autoridade pode ser legitimada por meio de “uma instância (governo, hierarquia de uma organização)” (MAROY; DUPRIEZ, 2000 *apud* BARROSO, 2005, p. 730), ou seja, o poder é representado pelo Estado, pelo governo, pelo sistema educacional, pelo diretor, dentre outras instâncias.

Maroy fundamenta-se em Reynaud (1988) e descreve que, num conjunto social, as regulações institucionais, consideradas regulações de controle, interagem com as regulações autônomas, que são construídas pelos atores, “para resolver os problemas de coordenação e de orientação nos sistemas de ação organizados”. E conclui que os atores são orientados por modelos normativos e cognitivos, “historicamente construídos e situados, que contribuem para combinar suas condutas e a regulação de suas permutas” (MAROY, 2011, p. 22).

De acordo com Maroy, os modos de regulação têm sido substituídos por ‘novos arranjos institucionais’ em que o Estado tem sido concebido numa perspectiva de quase-mercado ou também denominado por ele de Estado avaliador. Disso decorre que

as políticas não são, pois, uma transposição mecânica dos modelos de governança sem recontextualização em função de imposições materiais, políticas ou simbólicas dos sistemas nos quais são aplicadas. (...) os sistemas são profundamente diferentes no início, e todos são atravessados por múltiplas tensões e contradições. Disso resulta que as políticas nunca são o puro reflexo dos modelos evocados, pois elas herdam certas tensões e certas contradições entre atores ou orientações políticas. (MAROY, 2011, p. 38)

Barroso (2005) assinala que a regulação não é estabelecida apenas pelo Estado no sistema público de ensino. Segundo o autor, isso seria ignorar a existência das múltiplas regulações presentes no sistema, muitas vezes contraditórias, o que “torna imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado e sua administração” (BARROSO, 2005, p. 734).

A mudança de paradigma pressupõe pensar não mais em relações dicotômicas, entre Estado e indivíduo, mas na existência de uma regulação exercida pela autoridade, bem como aquela exercida pelos sujeitos que se encontram “na base” e trazem, como reflexão, a “redefinição dos papéis de diferentes agentes sociais no campo educativo” (BARROSO, 2006, p. 44).

Diante dos sentidos que a regulação tem ganhado não se pode considerar o poder político como aquele que faz cumprir normas e regras no sistema educativo, mas um processo de regulação cujos dispositivos levam em consideração “os interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes” (BARROSO, 2005, p. 734).

Dessa forma, observa-se, atualmente, que a política não tem sido vista de maneira unívoca e linear nos diversos contextos que envolvem as ações públicas. Um exemplo disso é descrito por Barroso, no que se refere à relação entre conhecimento e política. O autor cita o duplo significado que vem ocorrendo na política educativa, considerando a “política baseada no conhecimento”:

Por um lado, é uma forma de legitimação de um poder político com défice de autoridade e num contexto em que tem de negociar com diferentes atores no quadro das novas formas de governança; e, por outro lado, é um instrumento de regulação, substituindo as formas de controle burocrático por formas mais persuasivas, assentes mais em resultados do que em normas, como é próprio das formas emergentes da regulação pós- burocrática. (BARROSO, 2011, p. 92-93)

De acordo com Barroso, os instrumentos de regulação do trabalho docente poderão causar efeitos na prática docente e nas instituições escolares condicionando, “pelo menos no nível simbólico, a representação que os professores têm do seu trabalho, o juízo que fazem sobre a relevância do seu conhecimento experiencial e o modo como constroem a sua identidade profissional” (BARROSO, 2011, p. 92).

Para a compreensão das identidades profissionais nesta pesquisa, buscou-se identificar nas ações públicas, os modos como o sistema potencializa ou limita as ações dos sujeitos, a interação, as relações estabelecidas e a maneira como a profissionalidade e os processos identitários na Educação Infantil foram sendo construídos. Dessa forma, considerou-se importante enxergar a constituição de relações sociais mais fluidas, em que a profissionalidade docente pode ser construída em meio a conflitos e resistências, bem como também com base na participação dos sujeitos e nas decisões políticas. “O poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades” (SILVA, 1996, p. 242). Aponta também para a necessidade de superar a oposição que tradicionalmente é feita entre autonomia e regulação.

Mas essa regulação e governo não estão necessariamente centralizados em qualquer instituição específica, como o Estado, por exemplo. O que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana. (SILVA, 1996, p. 243)

Diante desse contexto, o estudo revelou que a construção das identidades profissionais passa a ter significados que a consideram na dinâmica entre o indivíduo e as condições objetivas e subjetivas, em que perpassam interações diversas. Relações profissionais e não profissionais, estratégias e tensões identitárias e transformações constantes, em que o sujeito experimenta avanços e recuos em suas trajetórias.

Como os/as profissionais da Educação Infantil vêm se constituindo? Como tem sido constituídas as relações dos/das profissionais entre si e com o Sistema Municipal de Ensino? Que efeitos os novos modos de regulação vêm provocando nas identidades dos/das profissionais da Educação Infantil? As políticas públicas, a maneira de se organizar o sistema e as trajetórias profissionais e institucionais são construídas nas ações e nas relações estabelecidas entre os sujeitos e o sistema em diferentes momentos, tornando-se importante conhecer a maneira como essas relações são constituídas.

A identidade vem sendo estudada por diversos autores e considerada uma temática complexa. No estudo da identidade social, tem sido consenso pensá-la

enquanto conceito contrastivo e relacional, processo complexo e dinâmico que é permanentemente construído e que possui várias facetas e dimensões.

Stuart Hall (2006) reflete sobre a identidade cultural na pós-modernidade, chamando a atenção para a “crise de identidade” num contexto de transformações da sociedade ocorridas em escala global. Se na sociedade moderna poder-se-ia se falar numa identidade bem definida para o homem, para o sujeito pós-moderno a identidade não é fixa e se constrói historicamente. A teoria do autor permite pensar uma sociedade que é caracterizada pelas diferenças e que nos remete ao sujeito pós-moderno, que não é mais “costurado” à estrutura e nem se conforma à identidade da cultura. Este sujeito, não mais unificado, poderá sofrer uma mudança estrutural que faz deslocar a sua identidade cultural, seja de classe, de etnia, de sexualidade, de raça, de nacionalidade (HALL, 2006, p. 12).

Entendemos para esta pesquisa, assim como Hall, que a identidade não pode ser considerada como uma essência e como imutável, já que o indivíduo se constitui passando por constantes transformações. Ela é determinada historicamente e se constitui sempre em um processo de construção social.

Dubar (2005) traz a compreensão da identidade situada no contexto social e histórico e como fruto das tensões e contradições presentes no mundo social. Segundo o autor, a identidade nunca está pronta, ela é “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). Ao relacionar a questão da identidade individual com o conceito de socialização, Dubar assinala que a identidade profissional tem relações estreitas com a identidade social. Assim, há um reconhecimento recíproco no processo de socialização, considerando-se a individualização e o mundo social, não havendo uma separação entre a identidade individual e a coletiva.

Em sua concepção de identidade, Dubar (2005) aponta dois aspectos que devem ser vistos de maneira inter-relacionada no processo de socialização – a identidade para si e a identidade para o outro, trazendo, para a construção da identidade, a condição objetiva e a dimensão subjetiva para a análise sociológica.

Para explicar a dualidade social, Dubar apresenta dois conceitos: atos de atribuição e atos de pertencimento. Denomina atos de atribuição aos que visam à identidade para o outro, referindo-se à dimensão coletiva, em que a pessoa lida com a percepção do outro sobre si, daqueles que interagem com ela no grupo do qual faz parte.

Para enxergar a si próprio, o indivíduo depende da visão e do reconhecimento do outro. Esse processo ocorre dentro do sistema de ação que envolve o indivíduo e nas relações diretas que ele tem com as pessoas e com as instituições. A ele é atribuída uma identidade e um *status*, em que o grupo exerce pressão sobre o indivíduo. Atos de pertencimento referem-se àqueles que visam à identidade para si, à dimensão individual, em que o indivíduo vê a si próprio, constrói representações sobre si mesmo. Nesse processo, ocorre a interiorização e a incorporação da identidade pelo indivíduo e ele se relaciona com as histórias e trajetórias sociais “pelas e nas quais os indivíduos constroem ‘identidades para si’ que nada mais são que ‘a história que eles se contam sobre o que são’” (LAING, 1986 *apud* DUBAR, 2005, p. 139). Na interiorização, as identidades reais para si são legitimadas pela subjetividade.

Nesse sentido, a identidade não se constrói independente das identidades individuais e sociais, sendo, portanto, um processo cuja construção não se realiza apenas de maneira pessoal, mas envolve diversas socializações. Assim, a construção da identidade precisa ser analisada considerando a trajetória percorrida e as situações vivenciadas pelo indivíduo em cada momento. A identidade, vista na abordagem de Dubar, pressupõe analisar as formas de identificação dos atores sociais e a maneira como as imagens de si são construídas, sendo necessário considerar os aspectos biográficos e relacionais.

Os processos de constituição identitários, objeto desta análise, evidenciam que a reivindicação, o diálogo e o conflito constituíram estratégias identitárias utilizadas pelos profissionais em situações e contextos em mudança. As representações do sistema de ensino que estão presentes nos discursos apontam para uma identidade profissional que não se encontra articulada aos projetos dos sujeitos em seus processos identitários.

Na construção da identidade compreendida a partir da dualidade social (identidade para si e identidade para o outro) poderá não haver correspondência entre o que o indivíduo pensa sobre si e o que os outros pensam dele. A identidade construída pelo sujeito durante sua história de vida não está necessariamente vinculada às formas atribuídas pelos outros. Entretanto, para Dubar (2005), é a relação com o outro que permite que o sujeito seja identificado. Esses dois processos estão presentes na construção da identidade, sendo importante considerar tanto aquilo que o sujeito constrói a partir da sua trajetória pessoal e individual, quanto aquilo que lhe é atribuído pelo outro. Assim, para Dubar (2005), a identidade seria decorrente do processo de socialização, sendo constantemente construída e desconstruída pelo indivíduo.

Essa correspondência assinalada por Dubar (2005) encontra ressonância para análise de um dos aspectos do objeto de estudo proposto. Monitoras e auxiliares docentes são profissionais marcados/as pela falta de reconhecimento, pelo sistema, do trabalho que desenvolvem, enquanto atividade igual ou semelhante à docência. Porém, eles/elas se reconhecem como profissionais que desenvolvem práticas de cuidados e educação e os/as professores/professoras também enxergam que eles/elas desempenham tais funções e poderiam como eles/elas, terem os mesmos direitos no plano de carreira. Nos processos de socialização vivenciados, conflitos e tensões fazem parte das trajetórias biográficas e relacionais desses/dessas profissionais, levando-os a mobilizações e busca de valorização profissional. Monitoras e auxiliares docentes se veem sem os mesmos direitos que os docentes, constatando-se falta de expectativa e dispersão por parte, principalmente, das monitoras, que fazem parte do cargo mais antigo desta categoria. Na construção das identidades, considerar esse processo de socialização torna-se fundamental, analisando-se as experiências individuais e sociais desses/dessas profissionais e as estratégias encontradas por eles/elas nos desafios identitários.

Dubar (2005) descreve que, no processo identitário biográfico, o sujeito adquire a legitimidade na construção profissional, porque a esfera do trabalho e da formação (profissional e contínua) se constitui área de identificação social do sujeito. O autor salienta que a formação se torna um aspecto cada vez mais valorizado, não somente do acesso ao emprego, como também das trajetórias profissionais. Porém, Dubar expressa que isso “não significa reduzir as identidades sociais a *status* de emprego e a níveis de formação”. O autor reforça, mais uma vez, que a identidade é conferida pelas instituições e pelo outro com base nos pertencimentos. As estratégias identitárias seriam assim construídas da “dualidade entre identidade para o outro conferida e identidade para si construída”, na dimensão individual e coletiva (DUBAR, 2005, p. 147).

A partir da dimensão individual, em que o sujeito tenta incorporar uma identidade visando a uma identidade para si, observou-se a presença de desafios dessa construção por parte dos professores da rede municipal de ensino que eram do Ensino Fundamental e foram transferidos recentemente para a Educação Infantil, para exercerem a docência. Na visão de alguns técnicos da SME e dos profissionais da Educação Infantil, essa transferência não teria sido uma das opções mais acertadas, já que estas professoras não teriam experiência e/ou formação específica na área. Nessa análise, pode-se dizer da necessidade de “construção pessoal de uma estratégia

identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos” (DUBAR, 2005, p. 150). Nota-se que a incorporação da identidade profissional relaciona-se aos processos de socialização dessa construção, sendo que a construção biográfica é realizada através das relações de trabalho e das atividades que o envolvem. Os professores transferidos não foram objeto de estudo desta pesquisa, porém foram citados no trabalho e se tornam parte dos processos identitários da rede.

Nesse contexto, o papel do processo relacional se torna âncora na construção das representações e das identidades, e exige investimento do sujeito, “um investimento essencial em relações duradouras que colocam em questão o reconhecimento recíproco dos parceiros”. Por envolver relações de poder, poderá ainda se constituir em “um contexto de acesso desigual, movediço e complexo ao poder” (SAINSAULIEU, 1985 *apud* DUBAR, 2005, p. 151). Dessa forma, quanto mais o sujeito se insere no grupo de pertença, se compromete com a sua organização e se torna engajado, mais terá sua identidade consolidada.

No que se refere ainda aos professores transferidos do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, eles possuem experiências e formação diferentes e vêm construindo novas identidades atuando nesta área. Observa-se, portanto, um processo em que eles forjam identidades e criam, nos profissionais da área específica, possibilidades de construção e reconstrução de imagens e de representações de si e para os outros. Nesse sentido, o reconhecimento da identidade passa a depender das relações de poder estabelecidas entre esses profissionais e da posição ocupada pelo sujeito e do grupo a que pertence. Por outro lado, a transferência dos professores para a Educação Infantil, reforçada pela legislação municipal, confere segurança a estes professores, observando-se um processo de tendência dos profissionais de conformação de identidades nos processos de socialização.

Law (2001), ao abordar a identidade em estudos realizados no contexto inglês, descreve que a perspectiva de um projeto identitário construído pelo Estado em determinado momento histórico nem sempre converge com os objetivos dos professores e dos demais profissionais do espaço escolar, podendo ocorrer manipulações que trazem prejuízos às identidades do professor. Este projeto criado pelo sistema, pela sociedade, expressa mecanismos de controle da identidade cuja regulação é feita através de normas, regulamentos, discursos, serviços e valores. Para o autor, “a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou” (LAW, 2001, p. 118).

1.1 Contextualizando a profissionalidade e a identidade docente

Nos anos 1980, um processo de democratização social e política ocorrido em alguns países latino-americanos, assim como no Brasil, trouxe reconhecimento e destacou os professores como importantes protagonistas nesse processo. Transformações significativas ocorreram para a construção da profissionalidade docente. As políticas educacionais passaram a investir na formação dos professores da escola básica, elevando o estatuto de profissionalização dos professores e alterando o quadro de carreira, as condições de trabalho e os salários.

O panorama da docência traçado nos países norte-americanos, em alguns países europeus, assim como no Brasil, coloca os profissionais da educação em lugar central na análise socioeconômica do trabalho, sendo considerados “uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 22). O ensino escolar exige, assim, que novos modos de socialização sejam criados no campo do trabalho docente, diante dos dispositivos requeridos pela profissão.

A colocação dos professores na centralidade do processo, segundo Pimenta (2010), na medida em que valorizou o pensar, o sentir, as crenças e os valores do professor, trouxe maior compreensão para o seu fazer para além da sala de aula.

As discussões se voltaram para a necessidade de se construir uma identidade profissional, alicerçada na formação inicial e continuada, em programas que investigassem sobre o processo de aprender do professor, que o considerasse como um profissional que constrói saberes na experiência, focalizando-se a dimensão política do ensinar e o exercício profissional em seus múltiplos significados.

As tendências apontam para a necessidade de se renovar a educação enquanto espaço público; para algumas exigências na profissão que tornem os professores capazes de fazerem intervenções não apenas técnicas, mas também políticas, capazes de participar dos contextos sociais e culturais e de terem habilidade para o trabalho no espaço comunitário; para a falta de pesquisa na ação docente, cujo olhar deve estar voltado para além da sala de aula e cujo conhecimento seja construído a partir da reflexão sobre a prática. (NÓVOA, 2008)

Considerando o estudo da identidade profissional, dois termos foram colocados como importantes para a compreensão desse objeto - profissionalização e profissionalidade docentes.

O termo profissionalização pode ser compreendido como um processo de socialização e precisa ser considerado de acordo com os contextos em que é utilizado, sendo definido “pelas relações dialéticas das características objetivas e subjetivas que pautam os processos de construção de identidades profissionais” (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 3).

No que se refere à profissão docente, à profissionalização cabe representar as continuidades e discontinuidades apresentadas no exercício da docência em todo o seu percurso histórico (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4). Os autores descrevem que a profissionalização

é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4)

A profissionalização possui duas dimensões que devem ser vistas de maneira articulada: a profissionalidade (aspecto interno) e o profissionalismo (aspecto externo), as quais constituem o núcleo de construção de identidades profissionais. (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003)

O termo profissionalidade expressa tudo aquilo que é necessário ao professor no exercício da profissão, tais como o conhecimento, os saberes, as técnicas e as competências, que trazem as especificidades da atividade profissional docente. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008)

Contreras (2002) também utiliza o termo profissionalidade diferentemente de profissionalismo. A opção do autor se deve ao fato de ele “resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (p. 73).

Para Contreras (2002), as profissões clássicas não podem servir de referência para a análise da profissão docente, uma vez que o magistério traz especificidades para o exercício da prática. A profissionalidade, para o autor, se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74.). A competência profissional deve transcender a formação técnica do recurso didático, o que sugere que não apenas o desempenho no trabalho tem

importância. O professor coloca em ação os conhecimentos que individualmente é capaz de construir, assim como aqueles compartilhados com outros professores, o que implica a necessidade de se construir uma profissionalidade fundamentada na reflexão individual e coletiva.

Para Núñez e Ramalho (2008), o profissionalismo refere-se a uma dimensão que é construída socialmente e deve ser entendida no âmbito da ética, dos valores e da moral coletiva, que se compromete com os fins da Educação. Nesse sentido, está associado às relações que são estabelecidas no grupo profissional e entre outros grupos. O profissionalismo é

mais do que um tema de qualificação e competência, uma questão de poder: autonomia, face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores; jurisdição, face aos outros grupos profissionais; poder e autoridade, face ao público e às outras profissões ou grupos ocupacionais. (...) Ao profissionalismo, estão ligadas as categorias: remuneração, status social, autonomia intelectual, serviços, compromisso/obrigação, vocação, ética, crítica social, democracia, coletividade, etc. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4)

De acordo com Contreras (2002), três dimensões contribuem para a reflexão sobre a profissão docente: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A obrigação moral pressupõe fazer opção pelo compromisso com a transformação da realidade, significando que ela está acima de qualquer obrigação contratual e do uso do poder pelo professor sobre o aluno. Enxerga, portanto, a moralidade como uma questão política e descreve o trabalho docente como uma responsabilidade pública, cuja profissionalidade deve reconhecer o direito legítimo da comunidade participar e fazer intervenções nas propostas curriculares, cabendo ao professor mediar os conflitos. A competência profissional deve transcender à formação técnica do recurso didático, o que faz pensar não apenas no desempenho do trabalho, mas também na expressão de valores e daquilo que se deseja alcançar. A competência exige que o professor coloque em ação os conhecimentos que individualmente é capaz de construir, assim como aqueles também compartilhados com outros professores, “produto de diferentes tradições e posições pedagógicas, o que supõe formas diferentes de interpretar a realidade escolar, a ação docente e as aspirações educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 83).

De acordo com Lüdke e Boing (2010), no campo da Sociologia das profissões a profissionalidade é ainda um conceito em estruturação. Já no campo da educação, a profissionalidade representa uma ampliação da discussão sobre o tema e pode ser

considerada, paralelamente a outros termos, como socialização e desenvolvimento profissional, condição docente e profissionalismo, estando na base desses conceitos a noção de identidade. (LÜDKE; BOING, 2010) No *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*, as autoras enxergam a profissionalidade de maneira dinâmica e

instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. (...) Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. (LÜDKE; BOING, 2010, p.23)

No campo da Sociologia das profissões, em relação ao debate acerca do mundo profissional, Maria de Lurdes Rodrigues³ (2002) descreve, a partir da perspectiva funcionalista, que as profissões possuem características específicas que distinguem umas das outras: a posse de conhecimentos específicos e abstratos; a formação de profissionais em universidade, em curso de duração mais prolongada; a associação profissional em organizações de classes, como os sindicatos; um código de ética para o exercício da profissão.

Nesse sentido, a docência deve ser entendida como uma profissão que exige conhecimentos específicos que sejam fundamentados em base sólida, além da existência de um estatuto próprio que rege a profissão e de um código de ética.

Para Nóvoa (1992), analisar o campo profissional docente exige pensar a profissão considerando suas especificidades, as condições de trabalho, reconhecendo os professores como profissionais reflexivos, que encontram maneiras próprias de atuar. De acordo com o autor, o ser e estar na profissão é algo que diz respeito à própria identidade do professor. Assim, ele assinala que a identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

A identidade docente perpassa a vida pessoal e profissional e as histórias de vida dos professores (NÓVOA, 1992). Histórias que podem revelar construções, lutas e resistências, histórias que, além de profissionais, se misturam às familiares, pessoais e

³ A autora analisa as novas condições de trabalho que vem ocorrendo nos campos profissionais e no mercado de trabalho e a tendência da desprofissionalização, que tem causado principalmente a degradação do estatuto profissional. Destaca ainda algumas tendências nas políticas públicas, como a coexistência de “profissionais muito bem remunerados e com posições de poder e prestígio, com profissionais com baixas remunerações e ocupados em funções menos prestigiadas; (...) os postos de trabalho tendem a dispensar ou a desvalorizar as capacidades e as competências individuais - isto é, são criados espaços de *desprofissionalização*” (RODRIGUES, 2006, p. 273. Grifo da autora).

de mulheres e que ajudam a construir um profissionalismo do professor que precisa ser entendido de maneira plural. (LELIS, 2008)

Na organização do trabalho docente, além do trabalho pedagógico, dos recursos materiais e simbólicos e de diversos conhecimentos profissionais para o cumprimento de atividades específicas, o professor vai se constituindo na profissão por meio das relações sociais na escola, as quais são consideradas relações de trabalho. Tardif e Lessard (2005) alertam para que as pesquisas considerem a docência como um trabalho e, assim, retratem fenômenos como

o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 24)

Carvalho e Simões (2006) consideram a identidade profissional em sua multidimensionalidade, referindo como seus fatores determinantes:

proletarização/profissionalização do magistério; condições de trabalho e remuneração dos professores; socialização para e no trabalho; práticas culturais e saberes dos professores; organização político-sindical; políticas públicas dirigidas ao professor; e questões de gênero. (CARVALHO; SIMÕES, 2006, p. 185)

Verifica-se, atualmente, um processo que tem intensificado o trabalho e vem afetando a construção da identidade docente. O professor tem se envolvido em inúmeras atividades promovidas pela escola, além da regência de aulas e do atendimento aos alunos. A responsabilidade colocada para os professores e a sua centralidade diante dos programas governamentais, por outro lado, trazem como demanda exigências que podem estar além de sua formação. Para Oliveira (2004), isso pode contribuir “para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2004, p. 6), além da perda da autonomia pelo professor.

A intensificação do trabalho docente é observada ainda nos “projetos, atividades, disciplinas, conteúdos, carga horária e programas, além do excessivo número de alunos em sala de aula (...), que desgastam e exaurem as energias dos professores” (OLIVEIRA; AUGUSTO, 2008, p. 98). O trabalho docente vem sendo regulado de maneira sutil pela gestão dos sistemas centrais, além de sofrer pressões por parte de diretores e dos próprios pais dos alunos. Oliveira e Augusto assinalam que

os mecanismos de controle constituem-se em critérios para avaliação do desempenho institucional e individual. Os resultados das avaliações determinam os salários, as progressões na carreira, a intervenção para corrigir desvios e até a dispensa de pessoal. (OLIVEIRA; AUGUSTO, 2008, p. 98)

Outras questões que afetam a constituição da identidade docente são denominadas por Lüdke e Boing de “fragilidades da profissão”, listadas por elas como:

a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.170)

O acúmulo de emprego é comum no meio profissional docente tendo em vista os baixos salários dos professores, e é um elemento que contribui para a desqualificação do trabalho docente, uma vez que o professor se vê trabalhando em várias redes (municipal, estadual e/ou particular), o que traz consequências questionáveis para a organização do seu trabalho e para os investimentos em sua formação. (BORGES, 2004)

Diante do exposto, constata-se que a profissão docente vem passando por um processo de precarização, o que desencadeia uma crise caracterizada pela insatisfação no exercício do magistério e por um quadro de instabilidade, exploração, perdas de direitos e garantias do trabalho docente. Por sua vez, esse painel traz como consequência a perda de prestígio e de condições de vida, e salários pouco atraentes. (LÜDKE; BOING, 2004; OLIVEIRA, 2004)

A falta de uma organização profissional forte citada anteriormente por Lüdke e Boing e exemplificada pelas organizações sindicais, corresponde a uma fragilidade da profissão docente. É necessário salientar que a organização docente enquanto ação coletiva contribui para a formação política do professor e traz reflexos na construção da identidade profissional.

Analisando a produção acadêmica sobre organização docente nas décadas de 1980 e 1990, Vianna (2001) destaca algumas pesquisas que tratam não apenas da natureza política, mas também da questão educativa na luta sindical, sugerindo um profissional que se torna mais comprometido com a escola pública e mais competente na sala de aula. Para a autora, os trabalhos revelaram que “por meio da participação

político-sindical, o professorado se educa e, portanto, adquire consciência política. E, uma vez produzida, essa consciência forja um novo professor (...)" (VIANNA, 2001, p. 103)

Nesse sentido, importa refletir que por meio do engajamento coletivo, o professor adquire consciência e luta por seus interesses, é capaz de expressar os anseios da categoria e se transforma em liderança.

Nesse cenário, o trabalho docente passa a representar uma atividade complexa e rigorosa que exige transformação do profissionalismo, competências, habilidades e conhecimentos necessários para ensinar. As exigências se voltam, ainda, para a necessidade de profissionais que sejam comprometidos com a qualidade do trabalho oferecido, apontando para uma constituição que se inicia no momento em que o professor faz a opção pela carreira e se torna permanente ao longo do desenvolvimento profissional.

Para Lasky (2005 *apud* MARCELO, 2009), essa construção recebe influência e implica "o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas e a vulnerabilidade profissional" (LASKY, 2005 *apud* MARCELO, 2009, p. 113). Assim, a maneira como é construída a imagem profissional docente refletirá em sua prática, no desenvolvimento do seu trabalho.

Que saberes os profissionais utilizam no trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas no processo de ensinar-aprender? Que saberes são necessários ao exercício profissional? Compreender a natureza desses saberes, o modo como foram construídos por cada um através do tempo, seus questionamentos éticos e identitários traz contribuições para a compreensão da identidade profissional.

Para Lüdke e Boing (2010), a profissionalidade docente,

põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Essa ideia supõe uma abrangência e uma fecundidade consideráveis em sua inevitável imprecisão. Ela reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Ela oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério. (LÜDKE; BOING, 2010, p.23)

Tardif (2004) assinala que o saber docente pode ser definido como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da

formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2004, p. 36). Para o autor, aí residem as fontes nas quais os saberes docentes seriam originados. As pesquisas de Tardif e de seus colaboradores colocaram em evidência os saberes utilizados pelo professor para compreender e dominar sua prática, os saberes experienciais. Os fundamentos da competência do professor residem nos saberes que eles constroem através da experiência profissional. No cotidiano, os professores mobilizam, utilizam e produzem os saberes necessários à sua prática, ao seu trabalho. (TARDIF, 2004)

1.2 Identidade profissional na Educação Infantil

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), trouxe a definição de que o atendimento à criança pequena deveria consistir em atendimento educacional, devendo ser exercido por professores. No entanto, de acordo com Campos (1994), isso não ocorreu de maneira natural. Intensos debates aconteceram a respeito de qual deveria ser o profissional a trabalhar na Educação Infantil, sendo que as discussões apontaram outro profissional, diferente do professor e também diferente da educadora sem escolaridade e sem formação específica para o trabalho em creches e pré-escolas. (CAMPOS, 1994)

O reconhecimento da Educação Infantil, ao ser colocada no sistema educacional como primeira etapa da Educação Básica pela LDB n. 9.394/96, implicou a necessidade de um atendimento que garantisse as especificidades do desenvolvimento integral das crianças pequenas. Diante dessa dimensão, para atender às demandas sociais e educativas colocadas pela legislação, articulou-se a valorização do papel do profissional que trabalha com a criança de zero a seis anos, exigindo-se que ele tivesse uma formação considerada adequada. Nesse sentido, a atual LDB, em seu artigo 62, descreve que a formação de docentes para atuar na Educação Infantil deve ser aquela em “nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. A LDB/1996, ao admitir a formação mínima para o profissional da Educação Infantil, vem provocando discussões e tensões, já que a formação em nível superior tem sido considerada nos debates como a mais apropriada.

No Brasil, as produções científicas sobre a Educação Infantil com foco na formação docente se intensificaram na década de 1990, trazendo à tona as conquistas da Constituição de 1988. Em 1994, o Ministério da Educação criou o documento Política

Nacional de Educação Infantil, visando ao fortalecimento da concepção cuidar-educar e a qualidade da Educação Infantil no país. Essa política trouxe, conseqüentemente, discussões que implicaram a necessidade de um profissional qualificado e que tivesse a formação mínima para atuação em creches e pré-escolas, com a publicação do documento “Por uma política de formação para o profissional de Educação Infantil”.

Apesar dos avanços alcançados na qualificação dos professores, como descrevem as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), observa-se a necessidade de formação específica para o exercício profissional na área. Também o relatório de avaliação das políticas públicas de Educação Infantil (BRASIL, 2009), publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), aponta para as deficiências da formação dos profissionais, principalmente em relação ao modelo de formação de professores de creche. A avaliação considerou não apenas as escolas de nível médio para professores, mas também aquelas de nível superior.

Descreve o relatório que,

mesmo professores com formação de nível superior podem não ter experiência com crianças de 3 anos para baixo, ou conhecimento sobre as suas necessidades educacionais e de desenvolvimento: a faixa etária de 0 a 3 anos constitui uma lacuna na formação. (BRASIL, 2009, p. 52)

A definição do professor adequado para atuar em todas as etapas da Educação Infantil, desde os bebês, é também outra questão que diz respeito à construção da profissionalidade e da identidade dos profissionais da Educação Infantil. Considerar os bebês como sujeitos da educação escolar, no âmbito educacional, é algo que ainda não foi totalmente incorporado pela sociedade, sendo necessário estudos a esse respeito. Além disso, o atendimento da criança da creche é associado à assistência tanto pela instituição escolar, quanto fora dela. (SILVA; VIEIRA, DALBEN; COSTA, 2008)

Oliveira-Formosinho (2008) considera que ser professor de crianças pequenas exige uma profissionalidade específica, fundamentada tanto em conhecimentos e competências, quanto na dimensão moral da profissão, o que a torna singular. A autora, utilizando as ideias de Katz (1993), conceitua profissionalidade como algo que diz respeito “ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 134).

A construção da profissionalidade na Educação Infantil exige a garantia de uma formação específica que considere a criança e o seu desenvolvimento. Para Oliveira-Formosinho, a profissionalidade docente vista na perspectiva das educadoras da infância envolve um trabalho integrado da educadora com as crianças e as famílias, em que os profissionais colocam em ação “seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 135). Essa especificidade é característica do trabalho com a criança pequena, com a qual se exige a capacidade de enxergar a globalidade de seu desenvolvimento numa perspectiva holística; a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou sócio-emocionais da criança; a interação e dependência da família. Sinaliza-se, portanto, que a criança pequena, apesar de ser muito competente, é ainda bastante dependente do adulto, apresentando uma vulnerabilidade que exige cuidados dos adultos. Assim sendo, a construção da profissionalidade na Educação Infantil é específica, com perspectivas diferenciadoras do papel de professores de crianças pequenas, tendo como foco a criança e o seu desenvolvimento.

A habilitação do professor da Educação Infantil em nível Médio não é mais admissível na maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, exigindo-se a formação de nível superior. Destacam-se os países e a qualificação mínima exigida para os professores da pré-escola: Bégica, Dinamarca, Alemanha, França, Grécia, Irlanda, Luxemburgo, Portugal e Finlândia (no mínimo 3 anos de ensino pós-secundário); Espanha e Estônia (Mestrado); Egito e México (Graduação de 4 anos); Cazaquistão (Graduação em Pedagogia de 3 anos); Índia (um ano de ensino superior). Estudos demonstram as dificuldades dos estudantes do Ensino Médio em adquirir uma especialização. Por isso, muitos países desenvolvidos optaram em admitir o professor da Educação Infantil com formação em nível Superior. Entretanto, o maior desafio para o Brasil não se encontra na elevação da formação universitária, mas em aumentar a capacitação profissional dos professores da Educação Infantil. (BRASIL, 2009)

A identidade profissional na Educação Infantil pode ser compreendida como uma questão que vem se constituindo neste campo profissional no país e que envolve luta política. Significa, pois, considerá-la como algo que faz parte da contemporaneidade, enxergando-a como uma questão do mundo cambiante, cuja teoria social é vista numa perspectiva descentrada e não essencialista. Os profissionais são vistos como atores sociais e que constroem a sua própria identidade, ao mesmo tempo

em que se encontram em contextos de conquistas e de desafios nos quais creches e educadores/educadoras se encontram à margem do sistema educacional. (SILVA, 2008)

Para Silva (1999), a construção da identidade profissional se processa de forma dinâmica e envolve conflitos que, muitas vezes, dizem respeito a diferentes interesses que podem estar em jogo. A autora, em estudo realizado com educadoras de creche em Belo Horizonte, identificou que as normas que regem as relações de trabalho e a maneira como cada segmento constrói os modos de diferenciação e de identificação na profissão refletem na construção das identidades coletivas e na maneira como os professores se reconhecem, se valorizam e são vistos por outros profissionais. (SILVA, 1999)

As relações de trabalho representam lugar de disputa, de luta e de tentativa de reconhecimento dos professores pela delimitação de sua identidade profissional, tendo em vista as especificidades do trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Tiriba (2010), ao refletir sobre os desafios da formação, pontua a necessidade de ocorrer uma re-articulação que integre corpo e mente, razão e emoção, ser humano e natureza. A autora propõe a realização de um cotidiano que faça a integração que historicamente caracteriza a Educação Infantil. Ela ainda chama a atenção para que as pesquisas contribuam para a ressignificação das questões identificadas, nas quais essas dicotomias se fazem presentes.

De acordo com a autora,

menos expostas aos imperativos do mundo racionalista-capitalista, no Brasil, são fundamentalmente as mulheres que assumem a educação das crianças pequenas, em casa e em espaços formais e informais de atendimento. Nesta perspectiva, ao invés de negar ou subvalorizar o amor que sentem pelas crianças e por sua profissão, os pesquisadores e formadores poderiam contribuir para resgatá-los e ressignificá-los. (...)

Mas levam também a investigar e questionar as bases de uma cosmovisão que impõe divórcios e modela as relações e os espaços educacionais. Religar o que foi historicamente divorciado, articular razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação. (TIRIBA, 2010, p. 413)

Compreender a identidade profissional na Educação Infantil impõe também considerar que ela não se constrói independente das identidades individuais e sociais, que elas não se separam, sendo também uma profissão predominantemente do sexo feminino. De acordo com Cerisara (1996), o gênero pode ser considerado “como um

elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e como um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p. 55).

Costa (1995), ao debater sobre o gênero e o profissionalismo no trabalho docente, questiona o fato de outras profissões não terem sido feminizadas, assim como ocorreu com o magistério. A autora defende que “as mulheres foram de certa forma impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade” (COSTA, 1995, p. 160).

Sayão (2005), ao realizar estudo sobre as relações de gênero em Florianópolis, buscou compreender as ações dos homens que atuam na docência na Educação Infantil e suas relações com as profissionais, as famílias e meninos e meninas. Dentre algumas conclusões a que chegou a autora, destaca-se a crença, disseminada no meio escolar, de que o homem sexuado, perverso e ativo, é alguém que precisa ficar distante do corpo das crianças. Por outro lado, constatou a tendência explícita de se conceber as mulheres como puras e assexuadas, consideradas, portanto, ideais para o trabalho na Educação Infantil.

Analisando a profissionalidade na Educação Infantil, Kramer (2005) aponta para a associação que é feita entre a atividade do magistério infantil e a reprodução do cotidiano, do trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil que tradicionalmente é atribuído a mulheres. A autora constatou, em investigação realizada, que o cotidiano e a inserção das professoras no trabalho com as crianças pequenas são atribuídos a elas em função do amor e do afeto pelas crianças. A autora chegou a algumas conclusões que descrevem sobre a necessidade de se evitar paradigmas naturalizantes e conceber as práticas de cuidado na Educação Infantil como históricas, construídas socialmente. Assim, não seria possível escamotear que essas práticas estariam vinculadas às mulheres, sendo necessário evidenciar também as relações de poder que perpassam o trabalho docente, buscando superar essa situação por meio da “apropriação de uma consciência profissional valorativa por parte das professoras, aliada à ontologia de ser mulher” (KRAMER, 2005, p. 77).

Kramer (2008) adverte ainda que “a ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão” (p. 125).

O fato de as mulheres, historicamente, estarem relacionadas à emoção e à natureza, situação que socialmente lhes foi imposta, implica que não se pode negá-la, mas considerar suas implicações negativas e positivas. Significa ainda não reduzir a natureza feminina a uma essência, mas considerá-la como experiência.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que a profissionalidade deve se constituir com a presença de homens e mulheres, rompendo-se com visões estereotipadas de que o trabalho na Educação Infantil possa ser realizado apenas por mulheres, e que as práticas profissionais com a presença do sexo masculino contribuem para o processo de socialização de meninas e meninos da Educação Infantil. Além disso, é preciso conceber o desenvolvimento infantil de maneira holística, cuja proposta de atendimento às crianças faça a articulação entre cuidados e educação em espaços coletivos é algo de grande complexidade e exige investimento nas políticas de formação de professores. Um novo perfil profissional para a Educação Infantil implica a compreensão da infância como um tempo que precisa ser vivido plenamente pela criança, e que os profissionais conheçam as especificidades do trabalho a ser desenvolvido, mobilizem saberes, competências e habilidades que atendam às necessidades infantis.

As identidades profissionais e pessoais na Educação Infantil devem ser analisadas mediante um processo de construção que se dá por meio das interações, trocas e aprendizagens dos professores com o grupo do qual fazem parte, com as crianças, com as comunidades e com os diferentes contextos de vida, de atuação e de formação desses profissionais, em que eles, nesse processo, encontram uma maneira própria de ser e de atuar (SARMENTO, 1999). Nesse sentido, esta dissertação traz a compreensão das identidades profissionais na Educação Infantil fazendo uma análise das políticas, das relações, dos discursos, das diferentes maneiras encontradas pelos profissionais para se constituírem enquanto sujeitos, buscando conhecer as implicações ocorridas nos processos identitários, dos profissionais da educação infantil do município pesquisado.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro descreve a produção acadêmica sobre a evolução do campo da Educação Infantil no país, evidenciando que a infância é uma construção histórico-social e que as práticas de cuidados e educação são marcadas por quadros político-ideológicos.

O segundo capítulo caracteriza o processo histórico de constituição da Educação Infantil em Montes Claros, da criação das primeiras creches aos dias atuais, salientando

o quanto os primeiros atendimentos às crianças de dois a cinco anos, os contextos educacionais e as políticas públicas influenciaram a construção das identidades profissionais no município.

O terceiro capítulo apresenta o contexto da rede municipal de ensino de Montes Claros a partir da incorporação da Educação Infantil pela Educação Básica e a constituição do Sistema Municipal de Ensino em 2007, relacionando-o à construção dos processos identitários dos/das profissionais.

O quarto capítulo analisa o processo de construção das identidades profissionais em Montes Claros, apontando as influências das políticas públicas das últimas décadas nessa construção.

Finalmente serão apresentadas as considerações finais e as referências.

CAPÍTULO 1

PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Idealizamos a infância e sua educação.
As metáforas de beleza, flor, bondade e generosidade
nos parecem por séculos as mais apropriadas.
É compreensível que agora nos estranhemos:
não vivemos mais cercados pela beleza
e nem pela bondade. As escolas deixaram
de ser jardins de infância e nós deixamos
de ser jardineiros.

Miguel Arroyo, 2004.

Este capítulo descreve a trajetória histórica das políticas de Educação Infantil no Brasil, desde os primeiros atendimentos. Busca-se, através deste texto, trazer subsídios para algumas análises que serão feitas nos próximos capítulos, relacionados à construção da profissionalidade docente.

Ressalta-se que a pesquisa teve como preocupação não mitificar pessoas ou supervalorizar o presente para explicar a história, como nos ajuda a pensar Kuhlmann Jr. (2010). A ideia é tentar, através deste capítulo, encontrar elementos que ajudem na compreensão das relações sociais e, ao mesmo tempo, não colocar na centralidade o Estado e as políticas, evitando-se a polaridade entre passado e presente.

Além disso, o estudo procurou não

tomar a educação como uma consequência imediata e direta de fatores externos, como por exemplo, os econômicos, mas compreender as determinações como um processo em que se estabelecem limites, no interior dos quais as pressões e relações de força produzem resultados com significados complexos. (KUHLMANN JR., 2010, p. 11)

Conhecer a construção da infância a partir do seu contexto histórico contribui para a compreensão da Educação Infantil nos dias atuais. Para a apreensão da infância neste contexto, é preciso “ir além de uma lógica supostamente natural/ evolucionista de entendimento das etapas da vida, ou seja, é preciso compreender o tempo geracional numa perspectiva relacional”, que considere adultos e crianças (VEIGA, 2004, p. 38). É fundamental considerar também, no discurso histórico que se relaciona à infância, os diferentes contextos, sejam de natureza social, política, pedagógica, econômica, dentre outros.

1.1 Os primeiros atendimentos à criança pequena: “mal necessário” x faces da exclusão

No Brasil, as primeiras instituições de atendimento à criança pequena podem ser localizadas no início da República, com os jardins de infância ou escolas maternais. A primeira escola infantil pública foi criada anexa à Escola Normal do Estado de São Paulo – Jardim da Infância Caetano de Campos, em 1896. Ao setor privado da educação pré-escolar, coube a criação do primeiro jardim de infância do país, no Rio de Janeiro, em 1875 e em São Paulo, em 1877. (KUHLMANN JR., 2010)

Até 1960, não ocorreram ações de ampliação da área de creche desenvolvidas pelo Estado. Ações indiretas governamentais surgiram a partir da década de 1940, com a criação do Departamento Nacional da Criança (DNC), órgão normativo, de funções múltiplas, cuja ideologia, fundada num modelo de instituição de baixo custo, passou a ser direcionada para a elaboração de programas de emergência para atendimento às crianças de dois a seis anos no país. A partir da implantação desse órgão, o Estado passou a atuar indiretamente na área de creche, através da associação com instituições particulares filantrópicas e leigas ou confessionais. Vistas como indispensáveis, um “mal necessário”, às creches cumpria a responsabilidade de contribuir para a diminuição da mortalidade infantil e a prevenção de doenças. As ações públicas ofereciam atendimento a baixo custo, com trabalho voluntário, e tinham como prerrogativa o combate à pobreza. (VIEIRA, 1988, p. 8)

A creche esteve vinculada ao Ministério da Saúde e isso trouxe como consequência um trabalho pautado em propostas mais higienistas do que pedagógicas. Sendo considerada “elemento de puericultura social” por sua natureza, a creche passou a ser objeto da intervenção de médicos puericultores, enfermeiras, assistentes sociais ou irmãs de caridade, que dirigiam as instituições e, atuando com as crianças, as educadoras leigas ou auxiliares, que lidavam com as crianças. As mães e os responsáveis pelas creches passavam por uma formação voltada para os preceitos da puericultura. (VIEIRA, 1988) Nesse sentido, observa-se um modelo de atendimento no qual as pessoas que trabalhavam com as crianças não tinham formação especializada, não eram habilitadas. A creche era compreendida enquanto meio de regulação social, como instituição que deveria trazer proteção e cuidados à criança e constituir-se em apoio à mãe pobre.

No Brasil, o atendimento privado da pré-escola iniciou-se nos jardins de infância e estava pautado por um discurso pedagógico que trazia implícita a diferenciação entre o atendimento que oferecia e o atendimento oferecido na creche. De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), nesse tipo de atendimento ficava clara

a utilização do termo ‘pedagógico’ como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres. (KUHLMANN JR., 2010, p. 81)

Estes jardins de infância e as escolas maternas fundamentavam-se nas idéias e propostas pedagógicas de Friedrich Froebel, influenciados pelo modelo de educação pré-escolar europeu, os chamados *Kindergarten* (jardins de infância), e utilizados pelas famílias que formavam a elite. A educação pautava-se por forte apelo moral, tendo como foco a noção de que as crianças se tornassem “adultos virtuosos”, sem, no entanto, valer-se da coerção. Às “jardineiras” cabia colocar em prática “suas qualidades maternas” na instituição, desenvolvendo um trabalho que levasse em conta a dimensão educacional e não assistencial. Havia a forte presença da religiosidade na educação. Jogos e brincadeiras faziam parte da rotina, bem como a disciplina, a polidez, a obediência e a preocupação com os bons hábitos. (KUHLMANN JR., 2010, p. 108) Nesse sentido, observa-se que a tendência para o trabalho nos jardins de infância era requerer o professor, contrariamente ao pessoal requisitado para o trabalho na creche.

Os jardins de infância e as escolas maternas (considera-se o pré-escolar) foram criados também pelas políticas em nível federal, através do Departamento Nacional da Criança (DNC), e tinham como objetivo dar continuidade à educação oferecida pela família como uma extensão do lar. Este órgão, em 1967, criou um programa denominado Plano de Assistência ao Pré-escolar, cujas políticas de expansão para atendimento às crianças pré-escolares eram correspondentes às prerrogativas do regime militar vigente na época. Essas ações públicas visavam dar contribuição às instituições filantrópicas através de programas de emergência a baixo custo, incentivando-se a realização de trabalhos de pessoas leigas, voluntárias e mães junto à criança pré-escolar, que eram atendidas com atividades em centros recreativos, instalados em locais disponíveis na própria comunidade. (VIEIRA, 1988)

O desenvolvimento industrial exigiu a mão de obra feminina e trouxe como consequência o surgimento das creches, que deveriam funcionar em horário compatível ao das mães trabalhadoras. (ROSEMBERG, 1989; VIEIRA, 1988)

De acordo com Oliveira (1992), o processo de industrialização no país levou não apenas a mulher ao mercado de trabalho, mas atraiu também imigrantes europeus, que passaram a reivindicar melhores condições de trabalho. Dos movimentos operários, com efeito, surgiram os benefícios sociais concedidos pelos donos das fábricas, que temiam a força dos movimentos operários e buscavam contê-los. Nesse contexto, são criadas

vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18)

Observa-se que as demandas e as exigências colocadas para a mulher, exigiram um novo modelo de mulher, provocando um processo de amadurecimento dentro do qual ela se viu diante de novas situações. Em relação às condições das mulheres, Veiga (2004), em estudo realizado sobre a infância e a modernidade, reflete que a construção de imagens de novos homens e de novas mulheres em curso na modernidade envolveu muitas questões. Dentre elas, a autora cita:

O aprimoramento das técnicas de autocontrole e dos instrumentos reguladores das emoções e dos sentimentos que contribuíram para uma distinção cada vez mais sofisticada das esferas públicas e privadas, interferindo na precisão da demarcação dos comportamentos entre homens e mulheres, adultos e crianças. (VEIGA, 2004, p. 58)

Para Rosemberg (1989b), o fato de a mãe trabalhadora ter reivindicado a creche, justificando sua necessidade, trouxe

à creche o caráter de instituição provisória, de emergência ou de substituição, acarretando-lhe uma história cíclica, restringindo-a apenas a uma parte das famílias, dificultando o acúmulo das experiências, tanto a nível de seu funcionamento interno quanto da população usuária. (ROSEMBERG, 1989b, p. 91)

O fato, ainda, de a creche não ter promovido a universalidade da experiência entre os pais contribuiu para reforçar sua “má fama” e se constituiu em reivindicação de apenas parte das famílias, não alcançando legitimidade. Além disso, por ter sido uma instituição que veio atender a uma necessidade circunstancial, acabou não ocupando lugar de destaque nos planos governamentais que atendessem às necessidades da criança. (ROSEMBERG, 1989b, p. 91)

1.2 As políticas para a infância na década de 1970

No início da década de 70, os movimentos sociais e urbanos trazem novas perspectivas para as creches, iniciando um ciclo de expansão, de busca de compreensão e de construção de novos conceitos. Um exemplo marcante foi o Movimento de Luta Pró-Creches MLPC⁴, que ocorreu em vários estados do país e se notabilizou pela organização e mobilização, principalmente por parte de mulheres. Esses movimentos indicaram aos governos municipais a necessidade de fundar creches. (ROSEMBERG, 1989b)

Veiga (2001), em pesquisa realizada em Belo Horizonte sobre o MLPC e as políticas de Educação Infantil, identificou que este movimento não apenas esteve em defesa da criança, da mulher e da família por creche, mas a sua finalidade passou por transformações, de modo que a sua atuação voltou-se também para a reivindicação de profissionalização nas creches comunitárias. O MLP passou a defender o repasse de verbas públicas para estas instituições como forma de pagar as trabalhadoras voluntárias destas creches. (VEIGA, 2001)

Gohn (1985 *apud* SILVA, 2004), ao analisar movimentos e reivindicações por serviços coletivos comandados pelas camadas populares, buscou relacionar essas práticas coletivas com as ações estatais no período pós-64 e com outras instituições sociais. A autora identificou que o Estado brasileiro reconhecia a necessidade de creche

como parte do projeto de dominação do capitalista sobre o trabalhador, o que constituiria a forma coletiva de atender a imposições do capital de barateamento da força de trabalho e de formação de um exército de reserva de mão-de-obra, mediante a criação de condições de inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho. (GOHN, 1985 *apud* SILVA, 2004, p. 83)

Por outro lado, Gohn (1985 *apud* SILVA, 2004) enxerga também os significados das ações coletivas por parte das mulheres das camadas populares por creche, considerando a capacidade de reivindicação como forte fator de mobilização, de organização e de luta por direito e cidadania desse grupo.

Silva (2004), em pesquisa realizada a respeito das lutas do MLPC, tendo como objeto a creche comunitária, partiu do pressuposto de que esta se constitui em espaço de

⁴ O MLPC em Belo Horizonte, por exemplo, teve sua origem ao final de 1979, com a consequente vitória dos agentes desse movimento, que tiveram a liberação de recursos financeiros para o pagamento de pessoal. Essa ação foi de grande relevância política, tendo em vista que na época o direito ao atendimento não era assegurado pela Constituição. (VIEIRA; MELO, 1989)

mobilização de mulheres moradoras dos bairros da periferia e trabalhadoras da creche. Neste espaço, estas pessoas se associam a outros sujeitos e organizações e se constituem em atores sociais. No estudo, a autora identificou que desde a sua origem (virada dos anos 70-80), este movimento nunca está dado como pronto, ao contrário, deve ser compreendido como “uma construção subjetiva permanente” (SILVA, 2004, p. 283). A ação coletiva representa para estas mulheres uma experiência em que

elas lutam não apenas por benefícios materiais, mas também por fazer valer a memória de que sabem fazer, de que obtiveram reconhecimento de outros atores e do Poder Público, em oposição à memória que a institucionalização constrói: a de que até então o trabalho foi realizado por pessoas sem qualificação para o seu exercício – sem deixar de reconhecer a importância da formação e da habilitação profissional. (SILVA, 2004, p. 283)

O período compreendido entre o final dos anos 1970 e final dos anos 1980 teve como base o modelo voltado para os países subdesenvolvidos. Preconizava-se uma educação dirigida para a compensação de carências das populações pobres. Dentre as heranças desse período assinaladas por Rosemberg (2002), destacam-se:

(...) a penetração dos chamados modelos “não-formais”, apoiados em recursos improvisados (espaço físico, material pedagógico, mão-de-obra); a criação de creches e pré-escolas comunitárias; sua municipalização; o recurso a educadores(as) leigos(as), isto é, com formação inferior ao curso normal ou secundário; a retenção de crianças tendo 7 anos e mais em programas de EI [Educação Infantil]; a consolidação de três denominações/modalidades de EI – creches, pré-escolas e classes de alfabetização (...). (ROSEMBERG, 2002, p. 34)

A creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal, dentre outras denominações, serviram de referência para denominar a creche, vista como sistema de guarda da criança pequena no Brasil. Essa modalidade de atendimento

era estimulada, com certa ênfase, por organismos internacionais (OMEP e Unicef), como uma forma alternativa e adequada de guarda da criança para países de Terceiro Mundo à medida que conciliaria baixo custo, baixa tecnologia e participação da comunidade. (ROSEMBERG, 1989, p. 217)

O surgimento da pré-escola na década de 1970 no Brasil, conforme assinalado anteriormente, ocorreu tanto pelo desenvolvimento de políticas adotadas pelo Estado, quanto pelas demandas e reivindicações da própria população. A concepção da pré-escola esteve atrelada também à assistência social, à criança pobre, ao crescimento econômico desigual que exigiu do Estado o atendimento à infância, agindo “como um

mediador entre o capital e o trabalho, tentando compensar de alguma forma, os efeitos da concentração de renda e poder” (CAMPOS, 1989, p. 13). O atendimento pré-escolar iniciou-se de maneira precária: o Estado passou a contar com o apoio dos municípios que, por sua vez, na falta de condições, desviava os poucos recursos do Ensino Fundamental.

O modelo de creche no período em que ela esteve subordinada à Assistência Social revelou-se inadequado, incompleto, carente de identidade profissional, e demonstrou dificuldade para garantir a qualidade desejável. De acordo com Campos (1989), nos diversos órgãos que atuavam na área, destacando-se a Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Bem-Estar Social, predominava um quadro administrativo e técnico numeroso e qualificado para atuação em cada programa, em comparação com o pessoal que lidava diretamente com as crianças. Isto pressupunha, segundo a autora, colocar em questão a qualidade do atendimento oferecido, já que as pessoas que trabalhavam com as crianças contavam com menor qualificação. (CAMPOS, 1989)

Historicamente, o atendimento à infância sempre esteve atrelado a um discurso assentado em políticas assistencialistas e compensatórias. A partir de 1940, a sociedade urbano-industrial sentiu necessidade da criação de políticas sociais na área da saúde, educação, previdência e assistência. Nesse sentido, as creches passaram a fazer parte de instituições ligadas à saúde e à assistência social do DNC, que “centralizou, durante 30 anos, a política de assistência à mãe e à criança no Brasil”. Além do DNC, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), fundada em 1942, para também integrar as políticas de proteção à maternidade e à infância.

A Legião Brasileira de Assistência, uma instituição híbrida, surgiu da iniciativa privada, da iniciativa do Governo federal e da influência de uma primeira-dama (Darcy Vargas) preocupada com a sorte dos necessitados. Sua atuação mais significativa na área de creches se inicia em 1977 com o lançamento do Projeto Casulo. (VIEIRA, 1988, p. 4)

As políticas assistenciais desenvolvidas pelo Estado, desde a década de 1940, ocorriam de maneira indireta, “na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional”. O DNC e a LBA repassavam recursos para essas instituições, tendo a LBA também implantado creches. Enquanto órgão de caráter normativo, cabia ao DNC fiscalizar o funcionamento adequado das creches e legislar

visando à organização e ao alcance dos objetivos referentes ao desenvolvimento da criança. Nesse trabalho associava-se a realização de inquéritos que descreviam a situação da infância e das instituições. (VIEIRA, 1988, p. 4)

O Projeto Casulo, criado em 1977 e presente em muitos municípios brasileiros, representou o principal programa da LBA, com grande expansão a partir de 1981, tendo como prerrogativa a liberação da mãe para o mercado de trabalho. Traçava metas nacionais de atendimento, repassando recursos às prefeituras ou a instituições privadas através de convênios. Esse repasse, entretanto, não garantia a manutenção integral de uma criança, cuja *per capita*, em 1981, era de apenas 20% do custo. (VIEIRA, 1986)

Dentre as características estáveis do Programa de Creches da LBA, Campos, Rosenberg e Ferreira (1995) discriminam que:

atende prioritariamente a população de baixa renda; a jornada diária pode ser de 4 ou 8 horas (correspondendo a *per capita* diferentes); as creches são instaladas em equipamentos simples, procurando aproveitar espaços “ociosos” da comunidade, e são orientadas por uma concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil. (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 32)

Estudos na área que avaliaram a atuação da LBA pontuam que as medidas se voltavam para o combate à desnutrição, e a política adotada na época pelo programa correspondia a condições de atendimento precário tanto para as crianças quanto para os profissionais. Esse fato contribuiu para a manutenção da desigualdade social numa época de repressão dos setores avançados da sociedade brasileira. Além disso, trouxe repercussão para o atendimento educacional da criança de zero a seis anos, sinalizando para a ausência de uma programação pedagógica. (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995)

O MOBREAL⁵ operava com recursos independentemente do MEC. Entretanto, a ampliação desses recursos através do MOBREAL dependia “do sabor das dificuldades financeiras do governo federal e de acordo com os interesses político-eleitorais de momento” (CAMPOS, 1989, p. 14), já que não havia a sua regulamentação.

⁵ MOBREAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização. Criado em 1971 pelo Governo Federal e extinto em 1985, visava à erradicação do analfabetismo no Brasil. Além do trabalho com a educação de adultos, o MOBREAL, na década de 1980, se tornou responsável pela educação pré-escolar no Brasil e surgiu como órgão ideal para contribuir para a expansão desse atendimento por todo o território nacional. O MOBREAL respondia na época por 50% do pré-escolar público no Brasil. (ARCE, 2008) O MOBREAL em Montes Claros teve como primeiro presidente, Corbiniano Rodrigues Aquino. Em 1971, atendeu 1.560 alunos e em 1972, ampliou o atendimento para 9.097 alunos. (MONTES CLAROS, 1970)

A expansão da pré-escola através do MOBREAL ocorreu a partir das idéias constantes no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), cujas prerrogativas se voltavam para o trabalho voluntário e o uso dos recursos da localidade. O PSECD considerava que a educação pré-escolar era a base para o sucesso escolar dos indivíduos. (ARCE, 2008)

As reivindicações por creche como um direito das mulheres trabalhadoras ganharam força, sendo justificadas na privação cultural⁶, teoria na qual caberia às instituições oferecer uma educação compensatória. De acordo com Kramer (1987), a abordagem da privação cultural considera que

as crianças das classes populares fracassam porque apresentam 'desvantagens socioculturais', ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam 'insuficiências' que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças 'desfavoráveis' e as demais, na área do desempenho escolar. (KRAMER, 1987, p. 33)

A creche e a pré-escola trariam, portanto, a superação dos problemas sociais vivenciados pelas crianças das camadas populares em seus lares. Teoricamente, essas instituições se tornariam capazes de compensar carências culturais, nutricionais e lingüísticas daquelas crianças e de evitar o fracasso escolar no Ensino Fundamental, reforçando o caráter preparatório da educação.

As pressões da população pelo atendimento às crianças de zero a seis anos aumentaram e isso ocorreu atrelado à questão da criminalidade, envolvida pela preocupação de que a infância não poderia ser “abandonada”. A prevenção encontrava correspondência no trabalho assistencialista das instituições de promoção social, que iniciam o repasse de verbas a entidades privadas de cunho filantrópico ou comunitário e se tornam parceiras de pequenas “escolinhas” ou creches. Nesse sentido, multiplicaram-se os convênios com orientações voltadas para a proteção e guarda das crianças, com ênfase nos aspectos referentes à higiene, alimentação e segurança, cujo atendimento em creches comunitárias não tinha vínculo com os governos, sendo administradas pelos próprios usuários. (CAMPOS, 1989)

Kuhlmann Jr. (2010) considera, com base na historiografia, que o fato de os jardins de infância e das pré-escolas terem sido, desde o seu início, vinculados aos

⁶ A teoria da privação cultural surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos e na Europa e sustentava que as crianças das classes populares sofriam de “privação cultural” explicando a partir dessa questão, o fracasso que elas tinham na escola.

órgãos ou sistemas educacionais não implica afirmar que elas teriam cunho educacional, enquanto as creches seriam apenas assistencialistas. Para o autor, todas as instituições, sejam creches, jardins ou pré-escolas, tinham um projeto educacional, devendo-se levar em conta, nessa análise, a diferença entre os programas de atendimento voltados aos mais pobres e aqueles destinados às camadas médias ou mais abastadas da população. Kuhlmann Jr. defende ainda que não se deve atribuir, como característica da política assistencial, a hegemonia do caráter médico-higienista⁷, já que a pré-escola não era interesse desse campo profissional.

Não havia apenas médico-higienismo na educação infantil. Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para a criança pequena. (KUHLMANN JR, 2010, p. 88)

Observa-se, no processo histórico, que as creches, por terem tido sua vinculação aos órgãos de assistência social e não aos do sistema educacional, contribuíram para a cristalização da ideia preconceituosa de que “teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação” (KUHLMANN JR, 2010, p. 166).

O assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JR., 2010, p. 166)

Nesse sentido, é importante considerar que na instituição educacional pensada para as crianças das classes populares, perpassava a pedagogia da submissão, que oferecia atendimento como dádiva e favor. A educação oferecida, de baixa qualidade, visava a uma prática intencional, de preparo do sujeito para a resignação da condição social em que ele se encontrava. Essas instituições educavam para a subordinação e, por isso, a educação oferecida não era a mesma para todos e cabia a ela preparar as crianças para o futuro que lhes fosse destinado, o que revela, de fato, a concepção educacional aí presente. No entanto, as instituições de educação da criança pequena precisam ser

⁷ O avanço dos conhecimentos na medicina em relação às doenças causadas por micro-organismos, influenciou de maneira marcante a educação na década de 1870. Nesse sentido, o caráter médico-higienista interferiu nas políticas educacionais e nas atividades profissionais, principalmente na educação primária e infantil. O discurso do higienismo, da puericultura e da filantropia vai prosperar e exigir que as crianças sejam atendidas fora da família, já que a maior preocupação era com a mortalidade infantil. (KUHLMANN JR, 2011)

relacionadas à “história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc”. (KUHLMANN JR, 2010, p. 16)

A adoção dos programas de pré-escolar criados na época e que caracterizaram as políticas oficiais pode ser interpretada como saída dos governos diante das reivindicações da população para atendimento às crianças de zero a seis anos. O atendimento oferecido pelo governo, embora não satisfatório, contribui para a legitimação do direito da população por determinado serviço. Em relação ao atendimento educacional, esse processo é histórico, sendo determinado “pelo dinamismo das forças sociais em conflito e pela condição que os diversos grupos sociais têm de influir na atuação dos órgãos públicos em cada momento” (CAMPOS, 1989, p. 18).

Um aspecto criticado por Campos (1989) decorre do argumento governamental de que o repasse de verbas federais aos municípios seria justificado pela suposta valorização da “participação” e da “descentralização”. Na análise da autora, “o que ocorria na realidade não era um ganho na autonomia local, mas um reforço nos laços de dependência dos municípios e entidades em relação ao poder central”. Acrescenta que o trabalho voluntário ou informal era justificado em nome da participação, o que na verdade, encobria a exploração da mão-de-obra gratuita ou sub-remunerada. (CAMPOS, 1989, p. 16)

A década de 1970 foi marcada pelo assistencialismo e pelo atendimento à criança das camadas populares, sendo que o maior investimento do governo esteve voltado para medidas assistencialistas. Nessa época, os educadores passaram a reivindicar melhores salários e maior investimento na educação, opondo-se à assistência e requerendo a existência da creche com caráter educacional. Kuhlmann Jr. (2010) relata que isso fez com que

Os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria, era o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar as fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a educação infantil, um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. (KUHLMANN JR., 2010, p. 188)

Observa-se que as propostas de atendimento à criança de zero a seis anos em ambientes educacionais estiveram sempre vinculadas a determinadas ideologias que irão repercutir na construção da identidade das instituições e nas identidades profissionais. A

respeito disso, Silva (1999) concluiu na pesquisa que realizou em Belo Horizonte, a respeito da identidade profissional em creche comunitária, que as profissionais colocam em ação não apenas as condições que consideram importantes no trabalho, mas acabam assumindo um papel cada vez mais específico no processo educativo, em que a instituição exerce um importante papel na constituição dessas profissionais. Nesse espaço, a identidade profissional é construída e o outro cumpre uma função importante na medida em que ajuda o sujeito a fazer o reconhecimento de si. A autora evidenciou também uma relação estreita entre a qualificação das profissionais e as transformações pelas quais passam ou irão passar as instituições, com avanços que incidem na qualidade da Educação Infantil: os sujeitos são marcados pelas condições sociais e pelas relações com os diversos grupos, por isso precisam ser vistos na singularidade das suas histórias. (SILVA, 1999)

1.3 As políticas para a infância no Brasil: dos anos 80 aos dias atuais

A década de 80 foi marcada pela atuação de movimentos sociais na luta pelos direitos. A mobilização política desses segmentos culminou no reconhecimento do direito à educação da criança de zero a seis anos e da família em ter seus filhos matriculados em uma instituição educativa, seja pública ou privada. A colocação da criança como sujeito de direito refletiu na própria concepção de Educação Infantil, que propõe pensar o cuidar e o educar de maneira integrada. Nesse período, a Educação Infantil veio sendo destacada através de políticas que buscaram reafirmar os direitos das crianças, além de discussões aprofundadas que ocorreram em instituições e movimentos como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica/ Coordenação Geral de Educação Infantil (MEC/SEB/COEDI), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), universidades e prefeituras. A Constituição de 1988 inaugura um tempo novo.

Na década de 1990, o Ministério da Educação desempenhou um papel importante ao publicar documentos e propostas que trouxeram diretrizes para a Educação Infantil no país e fomentou o debate e as discussões entre os profissionais da área. Dentre estes documentos, destacam-se: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (Brasil, 1995); Subsídios para

credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998); Referencial curricular nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/96 e sua implantação se dão num momento histórico, em que as concepções de Estado e de política social foram alteradas em decorrência dos contextos sociais e econômicos. A LDB trouxe o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica e direito da criança; definiu este nível de ensino como atribuição dos municípios e dever do Estado; incluiu a Educação Infantil nos sistemas educacionais, o que trouxe, conseqüentemente, o processo de municipalização da pré-escola das redes estaduais para os municípios. No entanto, essas conquistas representam muito, mas isso ainda está distante de se concretizar e revela traços de um passado que se faz presente em muitas realidades do país, comprovando que a garantia dessa construção não está nos aportes teóricos e legais.

Na década de 1990, os investimentos financeiros do Banco Mundial⁸ (BM) nos países em desenvolvimento propunham estratégias que promovessem o desenvolvimento infantil. Tais medidas, referentes à educação e ao cuidado, objetivavam a prevenção do fracasso escolar e a quebra do ciclo de pobreza, bem como colocavam em prática as políticas de intervenção social que visavam não apenas à criança, mas também a toda sociedade (YOUNG, 1996 *apud* ROSSETI-FERREIRA *et al.*, 2002). O discurso veiculado na época entrava-se nos estudos da neurociência, que postulavam a importância das primeiras experiências para o desenvolvimento infantil e incidiram profundamente nas ações públicas. A influência do BM na política educacional no Brasil ocorreu na década de 1990, com significativos empréstimos e trabalhos de assessoria. (ROSEMBERG, 2002)

Nesse período constata-se a ampliação do atendimento da criança de zero a seis anos. Entretanto, isso ocorreu graças à redução dos gastos públicos⁹, revelando, de fato, um atendimento de “baixo custo”, voltada para a subalternidade, para uma população

⁸ De acordo com Penn (2002), “numerosas instituições financeiras internacionais como o Banco de Pesquisa e Desenvolvimento (Bird), a Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional”, fazem parte do BM (p. 9). O BM tenta, por meio de programas, combater a pobreza diante dos efeitos das políticas econômicas adotadas pelo mundo majoritário sobre as nações pobres, cuja compensação de carências se volta para o combate à desnutrição e aos *déficits* de saúde e de educação de crianças pobres (preparação para o Ensino Fundamental). As suas tentativas mal sucedidas têm contribuído para tornar a pobreza mais aguda. (PENN, 2002)

⁹ Rosemberg cita uma das sugestões publicadas na ótica da educação para os países subdesenvolvidos, a qual indica restrição ao uso de material impresso para a criança pré-escolar: “livros são mais apropriados para crianças maiores” (UNESCO/UNICEF, 1979 *apud* ROSEMBERG, 2002, p. 34).

pobre. Essa expansão se deu com base nas orientações e no reduzido investimento no atendimento às crianças pequenas, conforme descreve Rosemberg (2002):

Educadores (as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. (...) O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (ROSEMBERG, 2002, p. 35)

Para Rosemberg (2002), o atendimento da primeira infância pelo Banco Mundial, contrariando o discurso da equidade social, provoca, na população pobre, novos processos de exclusão social, tendo em vista que são programas que trabalham com a improvisação, além de serem “programas incompletos implantados como soluções de emergência, porém extensivas, o que redundava, geralmente, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade” (ROSEMBERG, 2002, p. 57). O período se caracterizou pelo atendimento às crianças pequenas através de convênios para repasse dos recursos públicos a entidades assistenciais, as quais ganham legitimidade para prestar o serviço educacional. Essa política adotada compromete a qualidade do ensino oferecido e serve de suporte para compromissos eleitoreiros dos governos municipais. Nos dizeres de Kuhlmann Jr., ao se abrir

as portas para os usos político e religioso da instituição: a creche funciona com dinheiro público, mas a entidade, por oferecer o serviço, age como se tivesse o direito de utilizar o equipamento para se autopromover, para dar prestígio a políticos, para doutrinação teológica e confessional, numa afronta às liberdades fundamentais do cidadão, definidas por nossa Constituição. (KUHLMANN JR., 2010, p. 184)

Apesar de a Constituição de 1988 declarar o caráter colaborativo entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em relação ao atendimento à Educação Infantil, sobre o poder público municipal recaiu a responsabilidade pela sua manutenção. Atualmente, o maior atendimento em creches e pré-escolas tem sido realizado pelos municípios, além de o maior número de matrículas ser em instituições públicas. De acordo com o Censo Escolar de 2011, o atendimento dos governos municipais no âmbito educacional em creche, correspondeu a 63,55% e o atendimento da pré-escola em 74,7%. (INEP, 2011). A oferta de creches e pré-escolas é de responsabilidade do poder público municipal, mas o atendimento é oferecido também

por creches comunitárias e filantrópicas, que poderão receber recursos públicos para manterem o seu funcionamento através dos convênios.

Atualmente, a tentativa de universalização da pré-escola no país tem sido efetivada a partir da mudança constitucional que instituiu a obrigatoriedade escolar gratuita dos quatro anos de idade aos 15 anos, pela Emenda Constitucional n. 59, aprovada pelo Congresso Nacional em 11 de novembro de 2009. De acordo com Vieira (2010), isso é o resultado de uma construção histórica e busca “enfrentar e corrigir as distorções e as desigualdades na oferta de Educação Infantil sobretudo para as crianças das classes populares” (VIEIRA, 2010, p. 312). A autora adverte que é preciso atentar para algumas questões decorrentes da expansão das matrículas, as quais podem trazer prejuízos e comprometer a qualidade. Ela aponta os seguintes riscos desse aumento do atendimento:

De excluir o cuidado, pela diminuição da oferta de atendimento em tempo integral; de antecipar a escolaridade com as características da oferta de ensino fundamental; da cisão creche-pré-escola e de privatização da creche. (VIEIRA, 2010, p. 311)

Destaca-se ainda, atualmente, a aprovação das novas diretrizes curriculares para a Educação Infantil (Parecer n. 20/2009, CNE/CEB), que refletem a necessidade de se priorizar as discussões sobre orientações para o trabalho desenvolvido junto às crianças de creche e pré-escola, observando a garantia de práticas que atendam às especificidades da idade e não antecipem o processo do Ensino Fundamental. O parecer chama a atenção para a construção de propostas pedagógicas e para as formas de organização da Educação Infantil; para a necessidade de uma educação para a inclusão, que atenda às populações do campo, as populações indígenas; para a educação das relações étnico-raciais. (BRASIL, 2009b)

No que se refere ao financiamento da Educação Infantil na década de 1990, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Lei n. 9.424/96, definiu a utilização de, no mínimo, 60% dos recursos (*caput* do artigo 212) no Ensino Fundamental, o que trouxe sérias dificuldades ao atendimento da Educação Infantil, já que ela não se tornou uma prioridade. Um avanço em relação ao FUNDEF ocorreu com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Este fundo trouxe nova redistribuição dos recursos, garantindo também o financiamento

para as escolas de tempo integral por aluno/a matriculado/a. Ele trouxe perspectivas para a melhoria da qualidade da Educação Infantil nos municípios, porém não pode ser considerado como solução de todos os problemas desse nível de ensino.

A criação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, aprovado pela Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, representou a luta organizada dos profissionais e da sociedade em geral pelo direito a uma educação para todos, à cidadania, à participação na tomada de decisão frente às políticas no país. O PNE de 2001 reforçou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, bem como enfocou a importância das primeiras experiências para o desenvolvimento infantil e a Educação Infantil como direito da criança (DIDONET, 2001). Jorge Werthein (2001 *apud* BRASIL, 2001) prefaciou o Plano e defendeu que ele deve constituir-se em

instrumento para que o Poder Público, os educadores e a sociedade entrelacem as suas forças, num pacto para o futuro, a fim de que o PNE, bem como os planos estaduais e municipais de educação constituam poderosas alavancas em favor da transformação. (p. 8)

Ao lado da valorização da infância e do reconhecimento da criança como sujeito de direitos apontados pelos documentos oficiais, é preciso considerar, como descreve Vieira (2011), as implicações que as transformações demográficas, culturais e familiares tiveram sobre a educação da infância. Dandurand (1994 *apud* Vieira, 2011) assinala que a organização familiar se modifica em função do trabalho assalariado das mães e da mobilidade conjugal dos pais. As novas situações familiares em que se encontra a criança no mundo atual; “o modo mais flexível de relação pais-filhos, ao qual se soma uma modificação das relações de sociabilidade e de apoio das famílias urbanas”, além dos avanços no mundo profissional, apontam para tendências dos serviços públicos que asseguram, às crianças, cuidado e educação, classificados como “parentagem pública”¹⁰ (DANDURAND, 1994 *apud* VIEIRA, 2011, p. 261).

Nesse sentido, muitos avanços ocorreram, nos últimos anos, em defesa da Educação Infantil brasileira de zero a seis anos, considerada como direito da criança e dever do Estado. Nessa construção, foram importantes as pesquisas e estudos que trouxeram maior visibilidade à infância; a luta dos movimentos sociais pelo direito à

¹⁰ Vieira (2011), apoiando-se ainda nos estudos sociológicos da infância desenvolvidos por Dandurand (1994), esclarece que essa autora pontua que os cuidados fornecidos à criança envolvem diferentes facetas que denomina de “parental (laço pais-filhos), familiar (família alargada), social (as redes informais não familiares)”. O cuidado e a educação das crianças abrangem, portanto, a dimensão privada e a dimensão pública e envolvem diferentes adultos, “facilitando o exame da coerência de suas intervenções junto às mesmas” (VIEIRA, 2011, p. 262).

creche para os trabalhadores e inúmeros aportes legais que trouxeram maior concretude à defesa dos direitos das crianças.

1.4 Os profissionais no contexto das políticas da Educação Infantil - diálogo de um passado com o presente

Na Educação Infantil, a construção da profissionalidade deve ser compreendida atrelada às concepções de infância e cuidado, que caracterizaram historicamente a educação das crianças pequenas. Os modelos de cuidado e educação das crianças refletiram no trabalho e na construção do perfil profissional, sendo que esta construção esteve sempre vinculada ao contexto político, social e histórico e como fruto das tensões e contradições presentes nas relações sociais.

As orientações para as creches, no contexto das políticas assistenciais, sofreram influência do higienismo, da filantropia e da puericultura, já que a época foi marcada por ações governamentais na área da saúde, da década de 1940. As discussões sobre o trabalho com a criança de zero a seis anos tinham como preocupação o aparecimento de doenças e a consequente morte entre as crianças pequenas, principalmente das crianças nos primeiros meses de vida. O trabalho educativo era desenvolvido nas escolas maternas e nos jardins de infância por meio de jogos, da recreação e da formação de hábitos. A principal ideia veiculada era a de que o jardim de infância “devia ser uma extensão do lar e não uma ante-sala da escola” (VIEIRA, 1988 p. 4).

De acordo com Vieira (1988), as creches representavam uma alternativa de impedimento de a criança estar sob os cuidados da então chamada “criadeira”¹¹ ou “tomadeira de conta”.

¹¹ As criadeiras eram mulheres consideradas ignorantes, que não tinham sequer os conhecimentos básicos de puericultura e de higiene. Recebiam os filhos das mães trabalhadoras e guardavam as crianças das mais variadas idades em ambientes de completo desconforto e miséria. A criança, desde muito cedo, era separada da mãe e, pelo péssimo atendimento que recebia, apresentava carência afetiva, infecções e desnutrição. O despreparo e a precariedade de atendimento às crianças pela criadeira são assinalados por Vieira (1988): a criadeira “descuida da alimentação e do trato das crianças. Batiza discricionariamente o leite e forja mamadeiras de composições empíricas. A ânsia do lucro faz com que receba nos seus cômodos maior número de crianças do que elas podem comportar. Os vômitos e as diarreias são para elas acidentes banais, sem maior significação, que se curam com água e farinha. Não raro é ‘rezadeira’ e se a criança chora com fome, aplica uma cataplasma qualquer no ventre do guri manhoso e impertinente” (VIEIRA, 1988, p. 7). Não faltaram, na época, documentos que retratassem o problema das criadeiras. Havia a inspeção e a fiscalização das atividades, com vistas à vigilância sanitária, destacando-se na época, documentos que faziam essa regulação: Regulamento Sanitário (1920); Código de Menores (1923); Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância (1937). (VASCONCELOS; SAMPAIO, 1938 *apud* VIEIRA, 1988, p. 7).

Campos (1994) descreve que o perfil profissional na Educação Infantil, historicamente, esteve atrelado às concepções tradicionais de infância e cuidado, fundamentando-se na dicotomia das atividades de cuidados e educação. Os modelos baseados nos cuidados eram de caráter compensatório e exigiam profissionais que apenas cuidassem, alimentassem e evitassem que a criança sofresse riscos. O trabalho poderia ser desenvolvido por “mulheres de baixa instrução” (CAMPOS, 1994, p. 33). Por outro lado, as atividades ditas escolarizadas, voltadas para o ensino de leitura, escrita e cálculo (KISHIMOTO, 1998), eram conferidas aos professores formados em nível de magistério, correspondente, atualmente, ao Ensino Médio. Esse modelo trouxe como consequência a discriminação entre os profissionais da Educação Infantil, considerando as atividades de cuidado como algo de menor valor, atribuídas a profissionais com menor salário e *status* – monitoras, auxiliares docentes ou outra denominação, conforme os sistemas de ensino. Em contrapartida, as atividades denominadas educativas eram mais valorizadas e desempenhadas por professores, que deveriam preparar as crianças para a entrada no Ensino Fundamental. (CAMPOS, 1994)

Nesse sentido, vários termos surgiram e foram utilizados para definir a educadora de creche no Brasil, como pajens, babás, crecheiras, monitoras, auxiliares de creche, auxiliares docentes, dentre outros. (SILVA, 2008) A mudança dos termos para *profissionais de creche* ocorreu desde a década de 80, como forma de designar essas profissionais consideradas não habilitadas. Discutir a questão da identidade dessas profissionais foi algo fundamental, tendo em vista as indefinições não apenas em relação ao trabalho que desenvolvem, mas também quanto aos termos utilizados para a sua designação. (SILVA, 2004)

Maria Malta Campos (1994), ao descrever sobre a dupla identidade que historicamente caracterizou a Educação Infantil, assinala a necessidade de uma “concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes” (p. 38).

A existência da baixa qualificação, do desprestígio e da consequente desvalorização do professor da Educação Infantil no país ressoa, por exemplo, nas concepções revestidas de preconceito, que consideram o trabalho na creche como algo que poderia ser realizado por mulheres com pouca ou nenhuma formação. Esta questão é refletida por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006):

em muitos estados e municípios persiste a mentalidade de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados, de serviços eficientes de supervisão, não requerem prédios e equipamentos adaptados às necessidades infantis, não precisam de livros nem de brinquedos, e assim por diante. (p. 120)

A hierarquização das atividades de cuidados e educação das crianças pequenas refletirá na construção das identidades profissionais e institucionais. Como alerta as autoras citadas anteriormente, as condições de trabalho vivenciadas em muitas realidades trazem prejuízos e conseqüências que incidem na carreira, no salário e nas condições de trabalho dos/das profissionais da Educação Infantil. A construção das identidades profissionais será objeto de análise nos capítulos 3 e 4.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MONTES CLAROS DE 1980 AOS ANOS 2000:

Caminhos da identidade e da profissionalização

Este capítulo tem por objetivo caracterizar o processo histórico de constituição da Educação Infantil em Montes Claros, da criação das primeiras creches pela Assistência Social, no início da década de 1980, aos dias atuais. São apresentados, inicialmente, alguns dados da localização geográfica, aspectos históricos e socioeconômicos de Montes Claros, visando contextualizar a localidade. Em seguida, são relatadas a transferência de responsabilidade pelas creches da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME), em 1990, o estabelecimento de convênios nos diferentes governos municipais, a expansão da demanda e a municipalização da educação infantil.

O capítulo também aponta para elementos que contribuem para a compreensão da identidade profissional na Educação Infantil, caracterizando os perfis profissionais nos diferentes períodos, a formação e o trabalho pedagógico, salientando o quanto os primeiros atendimentos às crianças de dois a cinco anos, os contextos educacionais e as políticas públicas influenciaram na construção da identidade no município.

2.1 O município de Montes Claros

Situado na Bacia do alto Médio São Francisco, ao norte do Estado de Minas Gerais, Montes Claros possui área de 3.569 km² e população em torno de quatrocentos mil habitantes. (MONTES CLAROS, 20/10/11)

A cidade formou-se a partir de uma fazenda – a Fazenda dos Montes Claros, sendo posteriormente transformada em arraial e logo depois em vila. Em 3 de julho de 1857, foi elevada de Vila das Formigas à categoria de Cidade de Montes Claros. (PAULA, 1979)

A existência de serviços especializados em Montes Claros, ou mesmo a sua inexistência em outras cidades do Norte de Minas, lhe confere a posição de lugar central e de cidade polo regional, o que influenciou seu processo de urbanização de maneira acelerada. Nesse sentido, a cidade atrai novos investimentos, canalizando para si o capital financeiro, já que pode contar com uma boa infraestrutura e incentivos fiscais e financeiros, apresentando uma diversidade de serviços e atividades (comerciais, educacionais e de pesquisa, financeiras, serviços de hotelaria e de restaurantes, medicina avançada etc.). (GOMES, 2007)

Ainda de acordo com Gomes (2007), Montes Claros caminha para se tornar “um grande centro regional”, já que a cidade mantém com a região e com outros centros do

país uma rica rede de relações. A autora cita alguns aspectos em que sustenta tal afirmação: setor educacional, setor de saúde, setor industrial, entreposto comercial, lazer e entretenimento, ligações rodoviárias, mão de obra qualificada, sede de empresas. (GOMES, 2007, p. 159)

No que se refere ao setor educacional, a cidade é considerada polo universitário com 13 instituições de Ensino Superior particulares e os *campi* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

2.2 O processo que deu origem às primeiras creches – as décadas de 1970 e 1980

Esta seção objetiva descrever o processo que deu origem aos primeiros atendimentos em creche no município na década de 1980. Sendo assim, busca-se relacionar as dificuldades e problemas vivenciados pelos profissionais no atendimento às crianças por se considerar que as identidades institucionais se constroem em estreita relação com a constituição das identidades profissionais.

Atualmente, a Educação Infantil é definida como primeira etapa da Educação Básica, devendo ser regulamentada no âmbito dos sistemas de ensino e submetida ao controle social. De acordo com a LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996b), instituições de educação infantil são estabelecimentos de ensino, que devem atender as crianças de zero a três anos em creches e as crianças de quatro a cinco anos em pré-escolas, apontando para a superação da dicotomia assistência e educação.

O atendimento em creche inicia-se em Montes Claros através da iniciativa da comunidade e de entidades, como associações de moradores, igrejas e outras. Uma entrevistada para esta pesquisa, Laura, trabalhou como professora das crianças pequenas e como coordenadora do Mobral no início da década de 1980. Em entrevista realizada em 14/09/11, Laura disse ter trabalhado em 1982 numa turma de crianças de cinco anos, numa instituição criada por iniciativa de uma igreja no bairro Cintra, no município. Ela assinala que tinha acabado de se formar em Magistério (curso Normal) em 1981 e passou a lecionar no ano seguinte na pré-escola. Era comum, naquela época, as creches serem criadas através de reivindicações das famílias e da comunidade, pelo atendimento às crianças pequenas. De acordo com Laura, essas creches recebiam auxílio do MOBREAL e da Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Ação Social, apesar de

não terem sido criadas por estas instituições, mas pela própria comunidade. Esse auxílio consistia na colocação de recursos humanos nas creches. A atuação do MOBRAL ocorreu ainda naquela época, estimulando-se o atendimento às crianças em espaços domésticos, doados pela própria comunidade e através do trabalho voluntário, como alternativa para o atendimento.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, surgiu um projeto denominado Projeto Especial Cidade de Porte Médio¹² (PECPM), dando origem às então chamadas creches, em Montes Claros, por iniciativa da Prefeitura. Esta ação ocorreu com a implementação das diretrizes e obras propostas, de responsabilidade da Secretaria Municipal de Planejamento (SEPLAN). A SEPLAN responsabilizou-se pela construção e execução do projeto, que não apenas construiu as primeiras creches pela Prefeitura, como também as lavanderias comunitárias, as praças e as primeiras organizações sociais - as associações de moradores.

Não foram encontradas fontes documentais que retratassem sobre os primeiros atendimentos, com exceção de duas fotos das creches daquela época, apresentadas mais adiante, optando-se para esta pesquisa pela realização de entrevistas com pessoas que participaram dessa história. Débora trabalhou como técnica da Secretaria de Planejamento no início da década de 1980 e descreveu essas ações na época. Relatou que a cidade era considerada “provinciana e pequena e que os bairros eram denominados genericamente periferia. E com o Projeto Especial Cidade de Porte Médio, os bairros agregaram a vida da cidade como um todo”. Naquele período, as creches iniciaram o atendimento na Divisão de Ação Comunitária, subordinada à Secretaria Municipal de Saúde. Posteriormente, esta Divisão deu origem à Secretaria Municipal de Ação Social, ficando as creches sob a coordenação dessa secretaria. (Débora. Técnica da Secretaria de Planejamento. Entrevista concedida para este estudo em 05/05/ 2012.)

Gomes (2007) realizou uma pesquisa de Mestrado na área de arquitetura e urbanismo a respeito da reestruturação urbana de Montes Claros e refletiu sobre as tendências que a cidade apresenta em sua configuração socioespacial. Para isso,

¹² Projeto Especial Cidade de Porte Médio (PECPM): Programa desenvolvido pela Fundação João Pinheiro no final da década de 1970 e início da década de 1980 em Minas Gerais, visando responder ao Programa de Cidades Médias de 1976, idealizado pelo Governo Federal. Visava ao fortalecimento e ao desenvolvimento das cidades médias do Brasil na indústria, habitação, serviços e comércio, bem como à diminuição da burocracia, trazendo mais eficiência à administração dos recursos. Segundo Gomes (2007), “o programa PECPM de Montes Claros visava atender à demanda da industrialização, subordinando a lógica urbana local à lógica industrial” (p. 142).

apresenta, numa visão histórica, as transformações ocorridas no município nos aspectos econômicos e produtivos.

De acordo com Gomes (2007), um dos principais objetivos do PECPM foi

possibilitar à população de baixa renda de Montes Claros, especialmente a que residia em áreas invadidas ou favelas, o acesso à casa própria, à legalização fundiária e à infra-estrutura urbana. Dessa forma, o PECPM priorizou investimentos na construção de conjuntos habitacionais (principalmente na região norte da cidade onde surgiu um maior número de favelas devido à implantação do Distrito Industrial), em saneamento básico e infra-estrutura urbana (pavimentação e abertura de novas vias como a avenida Deputado Esteves Rodrigues). (p. 142)

Observa-se, nesse sentido, que a construção das creches em Montes Claros esteve voltada para a população de baixa renda nas áreas periféricas. A sua instalação em prédios, que ofereciam um atendimento precário, era voltada para o caráter preventivo e compensatório, destinadas às crianças pobres. O fato de ter ocorrido a construção das praças e lavanderias em alguns bairros evidencia que nesses locais havia grande necessidade de serviços básicos de infraestrutura, associada à demanda por instituições que atendessem as crianças de zero a seis anos. Nesse sentido, a política socioassistencial estava distante da esfera dos direitos, prevalecendo os ideários de combate à pobreza, de liberação das mães para o mercado de trabalho, atendimento às necessidades básicas como funções na Educação Infantil e distante de um trabalho pedagógico.

O documento “Diretrizes norteadoras do trabalho do Ensino Infantil (creches) da Rede Municipal de Ensino” descreve as primeiras creches que foram construídas pelo município: “a Administração Mutirão¹³ construiu, equipou e implantou o sistema de creches, que era conhecido como “sistema de creche COLOMI¹⁴”. Esse sistema funcionava nos bairros Major Prates, Cintra, Vera Cruz, Renascença e Vila Telma. (MONTES CLAROS, 1996, p.4)

Em 1984, ocorreu a primeira expansão da oferta nas cinco creches criadas em Montes Claros, ampliando-se o atendimento para 400 crianças, sendo 80 crianças por creche. (MONTES CLAROS, 1996) Isso foi confirmado também pelos depoimentos de

¹³ Administração Mutirão era a denominação como a administração do prefeito Luis Tadeu Leite (1983-1988) ficou conhecida em Montes Claros.

¹⁴ Projeto COLOMI: Termo encontrado no documento “Diretrizes norteadoras do trabalho do Ensino Infantil da Rede Municipal de Ensino”. (MONTES CLAROS, 1996) Segundo uma técnica da SME que trabalhou na época, esse projeto foi criado pelo governo municipal para a instituição das creches.

Cristina, que trabalhou como monitora no início da década de 1980 e de Laura, que foi professora e coordenadora do Mobral também nesta época.

As cinco primeiras creches tiveram a denominação dos bairros onde estavam localizadas. Mais tarde, quatro delas sofreram alteração, passando a ter outras denominações, com exceção da creche Major Prates, que ainda possui a mesma designação, conforme apresenta a relação abaixo:

TABELA 1
Primeiros atendimentos à criança de 2 a 6 anos em creche
no município de Montes Claros - 1984

	<i>Instituição</i>	Nº crianças
01	Creche Municipal do Bairro Cintra (atualmente CEMEI Profa. Maria da Conceição Almeida Costa)	80
02	Creche Municipal do Bairro Major Prates	80
03	Creche Municipal do Bairro Renascença (atualmente CEMEI Aninha Ribeiro)	80
04	Creche Municipal do Bairro Vera Cruz (atualmente CEMEI Padre Murta)	80
05	Creche da Vila Telma ¹⁵ (atualmente CEMEI Amiguinhos de Jesus)	80
TOTAL		400

Fonte: Diretrizes norteadoras do trabalho do Ensino Infantil (creches) da Rede Municipal de Ensino. (MONTES CLAROS, 1996)

De acordo com Cristina, em entrevista concedida para esta pesquisa, as primeiras edificações para o funcionamento das creches no município foram construídas de maneira precária. As creches não tinham muro e eram cercadas com arame farpado. Os prédios foram construídos de acordo com a concepção de creche da época, vista fundamentalmente como local de guarda e proteção das crianças. Não havia salas de

¹⁵ A Creche da Vila Telma foi considerada uma das cinco primeiras que passaram a funcionar em Montes Claros. Entretanto, ela não foi construída pelo poder público municipal. Era uma creche comunitária, coordenada por uma instituição religiosa. Desde a sua criação esteve sempre ligada às creches municipais. Tornou-se uma creche conveniada à Prefeitura e foi municipalizada em 1998. (Cristina. Entrevista concedida para esta pesquisa, 2012.)

aula, mas a presença de um grande salão onde as atividades eram desenvolvidas simultaneamente com todas as crianças. Nesse local as crianças repousavam, dormiam, descansavam e se alimentavam. Isso pode ser confirmado atualmente, quando os prédios antigos dessas creches apresentam ainda parte da estrutura planejada para aquela época. Havia também um “quintal” não cimentado, que era considerado como pátio, local onde as crianças brincavam.

Todas as creches, desde que foram criadas, funcionavam na zona urbana do município. Entretanto, em seu depoimento, Laura afirma que, no início da década de 1980, ocorreu o atendimento de crianças de quatro e cinco anos na zona rural de Montes Claros. Esse atendimento era feito nos domicílios da própria comunidade por mulheres que tivessem pelo menos o Ensino Fundamental (a 8ª série). A rede municipal de ensino adotava como diretriz priorizar o último ano do pré-escolar (seis anos) para o atendimento na zona rural. Esta tendência em relação ao atendimento na zona rural permanece até a atualidade, quando se observa a presença de apenas cinco instituições¹⁶ nas seguintes localidades: Nova Esperança, São Pedro da Garça, Aparecida do Mundo Novo, Miralta e Santa Rosa de Lima. Nesse sentido, na zona rural o termo creche vem sendo utilizado como um tipo de atendimento e não segundo o fator idade, conforme é definido pela LDB Nº 9394/96.

2.2.1 A manutenção das creches: convênios e parcerias com a SETAS

Para a manutenção e funcionamento das creches, o município contava com um convênio com a Secretaria Estadual de Trabalho e Ação Social (SETAS), através da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Carla, entrevistada para esta pesquisa, esclarece que os recursos eram provenientes do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) e financiavam despesas com alimentação, materiais didáticos e de higiene, sendo que o maior percentual era destinado à alimentação. Como contrapartida, cabia ao município ceder o espaço, mobiliário e pagamento de pessoal. Faziam parte desse convênio, as instituições privadas sem fins lucrativos e as creches municipais. Os recursos não costumavam ser repassados mensalmente para a Prefeitura, mas num período de três a quatro meses.

¹⁶ A Creche de Nova Esperança atende atualmente do maternal (2 e 3 anos) ao 2º período (5 anos). As demais creches atendem atualmente crianças do 1º e 2º períodos (4 e 5 anos) em única turma, pelo fato de ter um número reduzido de alunos nessas comunidades rurais.

De acordo com Cristina, a falta de financiamento para a Educação Infantil, por um longo período, trouxe sérios desafios para o município em relação ao atendimento das crianças. Como os recursos provenientes da LBA eram insuficientes para a manutenção das creches, o município contava com doações de empresas, principalmente aquelas que trabalhavam com alimentos. Cristina cita a ITASA como uma dessas empresas que fornecia leite semanalmente para as creches. Além disso, cita outras empresas que faziam a doação de verduras. Havia também o recebimento da merenda escolar pelas creches, por parte da SME. Além desses depoimentos, que revelam que era comum a presença de doações como forma de contribuir para a manutenção das creches do município, foram encontrados documentos nos CEMEI da década de 1990, como ofícios, solicitando doações de frutas e verduras e produtos alimentícios a algumas empresas¹⁷ de Montes Claros. Diante das dificuldades encontradas pelas creches face à falta de financiamento, observa-se o quanto essas doações representavam para o atendimento às crianças, conforme expressa um ofício de agradecimento por uma doação recebida:

O espírito de solidariedade demonstrado por V.Sa. ao possibilitar a 260 crianças carentes terem melhores condições de vida e sonharem com um futuro melhor, nos leva a pedir ao nosso Pai Eterno que derrame suas bênçãos sobre todos os que compõem essa empresa e que (...) continuem crescendo e colaborando com os mais necessitados. (Ofício encontrado em um CEMEI, dirigido a uma empresa local em 1993. MONTES CLAROS, 1993)

A criação do FUNDEB, através da Emenda Constitucional n. 53/06, aprovado em janeiro de 2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, trouxe ao município melhores perspectivas em relação ao financiamento. O município conta com a Câmara do FUNDEB que se constitui parte integrante do Conselho Municipal de Educação-CME e se responsabiliza pelo acompanhamento dos gastos do fundo.

De acordo com estudo realizado por Caldeira (2010) sobre as contribuições do FUNDEB às instituições de Educação Infantil no município, o fundo trouxe melhorias para o atendimento da Educação Infantil, citando dentre elas: a aquisição de materiais pedagógicos como jogos e livros de literatura; construção de brinquedotecas e áreas de *playground*; construção e reforma de prédios das instituições de Educação Infantil.

¹⁷ Nesta pesquisa foram identificadas, por meio de entrevistas e de documentos, as seguintes empresas que contribuíram com a merenda escolar das chamadas creches de Montes Claros, no início da década de 1990: ITASA e Nestlé (empresas de produtos alimentícios) e REFLORALGE (empresa que atua no ramo da siderurgia). (MONTES CLAROS, 1993. Mimeo)

Apesar de Caldeira (2010), destacar algumas contribuições do FUNDEB à Educação Infantil no município, a autora cita ainda , algumas limitações que se fazem presentes em relação à expansão do atendimento, à elaboração de um plano de carreira, à qualificação profissional e estrutura adequada das instituições de Educação Infantil para um atendimento de qualidade.

2.2.2 Marcas da construção da profissionalidade na Educação Infantil

De acordo com uma das entrevistadas nas creches comunitárias, onde ocorreram os primeiros atendimentos às crianças, a maioria dos/das profissionais tinha a formação em nível Médio, modalidade Normal, não se descartando alguns/algumas que tivessem o Ensino Médio sem a formação específica (Laura. Entrevista concedida para esta pesquisa, 2011.)

Na Divisão de Ação Comunitária, as creches passavam por uma supervisão geral do trabalho, a qual era feita por duas sociólogas que realizavam encaminhamentos burocráticos, assim como respondiam por sua manutenção. As atividades denominadas psicopedagógicas eram desenvolvidas por meio de planos de trabalho, com orientação e apoio técnico de uma psicóloga e de uma assistente social (MONTES CLAROS, 1996). Entretanto, apesar de o documento citar a presença dessas profissionais, o quadro de pessoal nas creches era bem diferente: a situação apontava para um grande número de crianças e poucos/poucas profissionais.

O primeiro quadro de pessoal das então denominadas creches foi composto por recreadora, monitora, cantineira e gerente (MONTES CLAROS, 1996). Todas as creches funcionavam em tempo integral, e os seis primeiros meses de atendimento das creches foram feitos de maneira precária. O trabalho era realizado apenas por uma monitora e por uma recreadora em cada creche, cujo atendimento era de 80 crianças, ou seja, a razão adulto-criança trazia dificuldades para a realização do trabalho. Havia indefinição de espaços e de atividades, privilegiando-se os aspectos relacionados aos cuidados. Cristina descreve as dificuldades enfrentadas pelas pessoas contratadas no período ao tentarem construir uma rotina para as crianças: “Ninguém sabia que tinha que colocar as crianças para dormir. A gente dava o almoço e ficava sem saber o que fazer com elas.” (Cristina. Entrevista concedida para esta pesquisa, 2011.) A

entrevistada cita também a realização de um curso de formação de uma semana desenvolvido pela LBA:

No início tudo foi muito difícil. Ninguém tinha ideia, sabia o que era creche. Resolveram criar as creches e pediram para o pessoal da LBA fazer um treinamento com a gente. (...) Você percebia que o que eles queriam mesmo, o intuito deles era que você cuidasse das crianças. No treinamento queriam que a gente brincasse com as crianças, alimentasse, desse banho. Na formação, havia aula sobre a saúde da criança, o cartão de vacina, os primeiros socorros, tudo se relacionava à saúde mesmo. (Cristina. Monitora no início da década de 1980. Entrevista concedida para esta pesquisa em 16/06/2011.)

Observa-se, pelo relato, que naquela época as profissionais não tinham experiência de trabalho em creche, não sabiam ao certo o que fazer, não havendo planejamento das atividades. Com o passar do tempo, coube às recreadoras a função de responsabilizar-se pelos cuidados relacionados à alimentação, sono e higiene das crianças. As brincadeiras eram desenvolvidas pelas monitoras, que se tornaram responsáveis pelo desenvolvimento das atividades em geral com todas as crianças. Cristina assinala que, devido às dificuldades de se trabalhar com 80 crianças, foi necessário promover a primeira divisão das turmas. Assim, a recreadora passou a ficar com as crianças de dois e três anos, e a monitora responsabilizou-se pelas crianças maiores.

Nos primeiros atendimentos, não havia uma estrutura de recursos humanos para atuação nas creches: algumas recreadoras eram retiradas até mesmo do trabalho desenvolvido com as crianças para colaborar com a faxina da creche. Como não havia profissional responsável pela limpeza e higiene da creche, a Secretaria de Trabalho e Ação Social (SETAS) passou a contratar pessoas através das Frentes de Trabalho¹⁸ para a realização desse serviço.

Cristina descreve que, com o passar do tempo, as condições de trabalho nas creches foram melhorando para as profissionais, tendo em vista que outras divisões das turmas ocorreram. Isso somente foi possível devido a uma parceria da Prefeitura com o MOBRAL, o que possibilitou a vinda de pessoas para o trabalho diretamente com as crianças.

O MOBRAL foi pensado como instituição que poderia contribuir para a expansão da educação pré-escolar no Brasil. E em Montes Claros, o que representou a

¹⁸ Frentes de trabalho: De acordo com Duarte, “tratam-se de políticas públicas emergenciais que visam socorrer as famílias mais carentes pagando-lhes salário por serviços realizados” (DUARTE, sem data, p. 440).

atuação desta instituição para a Educação Infantil? Que influências o Mobral trouxe na construção da profissionalidade?

Conforme o relato de Laura, o MOBREAL atuou em Montes Claros cedendo pessoal, realizando treinamentos para o trabalho nas creches, além de se responsabilizar pela remuneração das professoras. No início da década de 1980, o MOBREAL costumava realizar treinamentos na Delegacia Regional do MEC (DEMEC) em Belo Horizonte para as coordenadoras da instituição, as quais, ao retornarem, faziam o treinamento dos profissionais que iriam atuar nas creches.

Nesse sentido, para a ampliação do quadro de pessoal das creches, o MOBREAL fez uma seleção para contratação dos profissionais. De acordo com Laura, para a colocação de pessoal nas creches na zona urbana, o MOBREAL realizava entrevistas, avaliando se as pessoas gostavam de trabalhar com crianças ou se tinham afinidade para o trabalho. Perguntou-se a Laura como a afinidade era pensada e avaliada na seleção dos profissionais. A entrevistada afirmou que

trabalhavam muito com a questão da dramatização, com a contagem de história. Observavam se a pessoa apresentava criatividade para contar história, se demonstrava habilidade. Era como se, naquele momento, a pessoa tivesse lidando com a criança. Assim ocorria a avaliação. Avaliava-se aquilo que a pessoa transmitia e fosse capaz de criar durante a entrevista. (...) A seleção era feita dessa forma, a pessoa tinha que criar uma história, escrevê-la e apresentá-la. Foi um processo muito enriquecedor naquela época, pois as pessoas que participavam e não tinham afinidade, não eram selecionadas. Na época, avaliava se a pessoa gostava de trabalhar com criança. Porque ali você dava banho, penteava o cabelo, você era uma segunda mãe praticamente na creche. (Laura. Professora de creche e Coordenadora do Mobral no início da década de 1980. Entrevista concedida para esta pesquisa em 14/09/11.)

Observa-se pelo relato que, naquela época, já havia certa preocupação pelas instituições de selecionar os/as profissionais para o trabalho com as crianças, demonstrando compromisso com a busca de melhoria do atendimento à criança da então chamada creche em Montes Claros. Entretanto, a expressão utilizada na época para a seleção - “gostar de trabalhar com criança” - é uma marca evidenciada que descreve a inexistência de uma profissionalidade na Educação Infantil que busque integrar saberes e afetos, que exija competências e conhecimentos específicos para o exercício profissional na Educação Infantil. A visão da concepção de creche presente no relato será analisada nos próximos capítulos.

As profissionais contratadas pelo MOBRAL para o trabalho diretamente com a criança eram chamadas de monitoras¹⁹. Em relação ao ingresso destas profissionais para o trabalho nas creches, no meio urbano, priorizava-se no mínimo o curso Magistério em nível Médio, admitindo-se pessoas que tivessem o Ensino Médio, sem, entretanto, ter o curso Magistério. Quanto ao atendimento no espaço rural, conforme o relato anterior, na década de 1980, este era realizado através do trabalho voluntário²⁰ da própria comunidade rural, onde se admitiam pessoas sem a formação em nível Médio. Esse atendimento não era feito nas escolas municipais, mas em creches domiciliares. As pessoas que trabalhavam com as crianças passavam por treinamentos em Montes Claros.



FIGURA 1: Crianças e profissionais durante uma atividade numa creche municipal na década de 1980.

Fonte: Arquivo pessoal de Laura.

Desenvolver um trabalho voltado para o aspecto educativo não era ainda a proposta daquela época, sendo que a maior preocupação se voltava para a alimentação e higiene das crianças. Laura pontua que os/as profissionais do MOBRAL que foram inseridos/as nas creches municipais tentaram imprimir um trabalho mais voltado para a

¹⁹ Monitoras: Para o MOBRAL na década de 1980, as monitoras eram consideradas como se fossem, atualmente, professoras. Dessas profissionais, muitas se tornaram professoras da rede municipal de ensino do município.

²⁰ A expansão do atendimento pré-escolar através do MOBRAL constava no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), cuja ênfase se voltava para o incentivo ao trabalho voluntário e utilização dos recursos da comunidade. (ARCE, 2008)

socialização das crianças, ampliando, dessa forma, a proposta da instituição. Observou-se uma preocupação, por parte da Secretaria Municipal de Ação Social, em melhorar o atendimento que era oferecido nas creches, conforme descreve o documento abaixo:

No período de 1984 a 1990, apesar das dificuldades iniciais, havia a preocupação das pessoas envolvidas no processo interno, de reivindicar junto à Secretaria Municipal de Educação, uma melhoria no atendimento e no aspecto físico da creche. Havia o atendimento psicopedagógico às crianças, mas as pessoas que o faziam não tinham qualificação específica; aconteciam treinamentos e planejamentos, porém os objetivos das atividades não eram bem definidos. (MONTES CLAROS, 1996)

Pelo relato, nos primeiros anos de atendimento, as creches desenvolviam um trabalho assistencial e não havia ainda preocupação com um perfil profissional com formação específica, mas se observam avanços progressivos nesse atendimento. Acrescentam-se ainda as inúmeras dificuldades em relação às condições materiais, o que tornava mais desafiante a construção das identidades profissionais.

No trabalho desenvolvido nas creches, os/as profissionais contavam com materiais produzidos pelo MOBREAL em sua formação. De acordo com Laura, esses materiais eram muito bem avaliados pelos/pelas profissionais das creches. Nas palavras da entrevistada, eles orientavam passo a passo o trabalho com a criança, a forma de desenvolver as atividades e tornavam os/as profissionais mais seguros/as. O material era utilizado para o trabalho na educação das crianças de quatro a seis anos e fez parte da história e da formação dos profissionais que atuavam naquela época.

Os materiais do MOBREAL foram objeto de estudo de alguns pesquisadores como Arce (2008), cuja análise descreve a negação da teoria e a valorização do tecnicismo. Para a autora, a formação deficitária do monitor, o trabalho voluntário, a indefinição de um currículo para a educação Infantil e as atividades vistas como “receitas” nos materiais revelavam o quanto era problemático o trabalho educativo. Isso contribuiu para reforçar a desvalorização dos profissionais da Educação Infantil e o trabalho com as crianças pequenas como algo inferior perante os demais docentes. (ARCE, 2008)

Contrariando a visão defendida por Arce, a entrevistada Laura trabalhou com os materiais produzidos pelo MOBREAL naquela época e relatou que eles foram significativos para o trabalho docente na creche. Eram muito utilizados e considerados enriquecedores para os planejamentos. Na entrevista para esta pesquisa, Laura levou alguns livros do MOBREAL que eram utilizados pelos/pelas profissionais. Demonstrou

grande satisfação em falar como era desenvolvido o trabalho e como eles eram utilizados. O livro *Sugestões para o pré-escolar - Desenvolvimento de atividades* apresenta os roteiros dos planejamentos diários a serem realizados nas turmas do pré-escolar. Descreve o que e como planejar, orientando desde a forma de organizar a sala de aula até a avaliação do dia com as crianças, oferecendo os tipos de atividades, sua importância, ordem, duração das atividades e materiais a serem utilizados. O livro não propõe uma teoria que fundamente o trabalho, fornecendo orientações de maneira prescritiva e técnica, focalizando o passo a passo de como o trabalho deve ser desenvolvido.

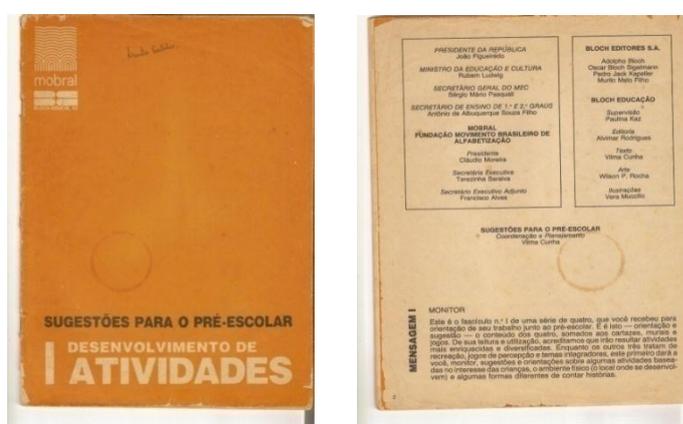


FIGURA 2: Manual do MOBRAL *Sugestões para o Pré-escolar* (déc. de 1980).
Fonte: Arquivo pessoal de Laura.

O relato de Laura avaliou ainda que as orientações trazidas pelos materiais do MOBRAL possibilitavam aos profissionais um trabalho planejado e criativo. Ela informou que, a partir desse material, os professores conseguiam desenvolver um trabalho inovador e planejar atividades desafiantes para as crianças.

A gente via que os professores levavam a cada dia uma novidade. Eles seguiam as orientações de verdade. Sempre que sentiam dificuldades eles tinham um suporte muito bom. Hoje quando a gente encontra alguém que trabalhou no MOBRAL, lembra com saudade de um material tão rico. A gente levantava os desafios a partir desse material. (Laura. Professora de creche e Coordenadora do Mobral no início da década de 1980. Entrevista concedida para esta pesquisa em 14/09/11.)

É importante salientar que, mesmo diante de estudos que fazem uma avaliação crítica dos materiais produzidos pelo MOBRAL para o trabalho com a pré-escola, a exemplo da pesquisa realizada por Arce (2008), os depoimentos para esta pesquisa

indicam que esses materiais trouxeram contribuições para a formação dos profissionais na medida em que eram o único material de orientação a que tinham acesso. Além disso, é importante observar que nem todos os profissionais tinham formação específica para o trabalho com crianças de zero a seis anos.

2.3 Da assistência à educação: permanências e redefinições para as identidades profissionais

Esta seção pretende apresentar o contexto da Educação Infantil ao longo das últimas décadas. Serão discutidos alguns processos vivenciados pelas instituições que marcaram suas identidades, como a passagem das creches da assistência para o âmbito educacional; as formas de organização do trabalho dos profissionais, as quais implicaram a dicotomização do cuidar-educar; as denominações das instituições nos diferentes períodos.

Em setembro de 1990, as creches passaram para o âmbito da Secretaria Municipal de Educação (MONTES CLAROS, 1996). Segundo Cristina, essa passagem não ocorreu de maneira tranquila. A Secretaria Municipal de Ação Social (SMAS) pretendia que a transferência das creches para a SME ocorresse por etapas. No entanto, a SME quis recebê-las imediatamente e responder por suas atividades e por seu atendimento. As demandas que apareceram para a Educação, principalmente aquelas de ordem material relacionadas à compra de alimentos, colchões, toalhas, material de higiene, dentre outros, necessárias ao atendimento à criança de zero a três anos, trouxeram dificuldades para as políticas educacionais em decorrência da falta de estrutura e de financiamento para a Educação Infantil.

No período de transição das creches para a SME, foi realizada uma avaliação da estrutura em que as creches funcionavam quando estavam na Ação Social. Disso decorreu a construção de uma nova proposta de trabalho que traria a redefinição dos objetivos em relação ao atendimento às crianças, cujo maior enfoque voltou-se para o aspecto educativo. (MONTES CLAROS, 1996)

Laura, em entrevista concedida para este estudo, enxerga que o atendimento realizado pela SME trouxe novas perspectivas para o trabalho nas creches de Montes Claros, já que, integradas à Secretaria de Ação Social, a filosofia de atendimento se fundamentava na assistência social. Por sua vez, na educação imprimiu-se o aspecto educativo, conforme relato sobre aquela época:

As crianças ficavam na creche para serem cuidadas, o trabalho era assistencialista. Quando foram para a Educação é que começaram com a ideia daquele brincar com mais sentido. Não tinha a parte pedagógica ainda, mas pelo menos aquele brincar mais coordenado. Tinha horário estabelecido para se fazer as coisas e tudo começou a ser mais orientado, não ficando o tempo inteiro só numa atividade. Havia momentos para o sono, para o relaxamento, para atividades dentro e fora da sala. Antes, as crianças ficavam mais num salão, todo mundo junto, trabalhava-se com todas as crianças e de várias idades. (Laura. Professora de creche e Coordenadora do Mobral no início da década de 1980. Entrevista concedida para esta pesquisa em 14/09/11.)

O relato destaca a importância da integração da creche e da pré-escola à Secretaria Municipal de Educação e dos avanços alcançados, considerando a sua função pedagógica. Denota a preocupação com a organização das atividades e em imprimir uma nova rotina para as crianças, sinalizando para o início da construção da identidade da Educação Infantil no município e para a criação de condições mais favoráveis para o funcionamento das instituições.

As creches foram integradas à Seção de Creche da Divisão de Projetos e Programas Especiais da SME. A política de atendimento pelo município continuou a ter como base critérios como a situação socioeconômica ou a pobreza das famílias, tendo em vista a insuficiência de vagas para as crianças de dois a seis anos. Além disso, os problemas se voltaram também para a escassez de recursos para a manutenção das creches.

A criação de um setor específico, a Seção de Creche, trouxe como preocupação a tentativa de se garantir as especificidades da Educação Infantil, iniciando daí uma fase de construção da identidade da Educação Infantil no município. Na denominação do setor, estava implícito o próprio conceito da educação da criança de zero a seis anos. Apesar de a Seção de Creche trazer as especificidades da Educação Infantil, ela fazia parte de uma coordenadoria que tratava de questões mais gerais da educação – a Divisão de Projetos e Programas Especiais. A Seção foi composta por um quadro de profissionais formado por pedagogos, psicóloga e assistente social. O documento “Diretrizes norteadoras do trabalho do Ensino Infantil (Creches)” afirma que, na impossibilidade de as creches terem em seus quadros a presença desses profissionais, poderiam contar com a assessoria da equipe da SME. (MONTES CLAROS, 1996)

O regime de trabalho na SME era diferente do regime da SMAS. As recriadoras que anteriormente trabalhavam com carga horária diária de oito horas, na SME

passaram a ter uma carga horária equivalente a um turno na creche, o que exigiu a contratação de novos profissionais. Além disso, na perspectiva de imprimir nova estrutura administrativa e pedagógica para as creches, a SME ampliou o pessoal docente habilitado por meio de uma seleção para contratação de pessoal. De acordo com Laura, em entrevista para esta pesquisa, a seleção constava de uma prova escrita de múltipla escolha e se fundamentava em estudiosos que abordam o desenvolvimento infantil, tal como Piaget.

Nesse contexto, cada turma do pré-escolar de meio período passou a contar com um professor com formação mínima em magistério (nível Médio). As turmas dos alunos de dois e três anos (turmas do maternal) passaram a ter um professor, que desenvolvia atividades pedagógicas, e uma monitora, que era responsável pelos cuidados com as crianças. As monitoras tinham a formação mínima, 8ª série. Todas as turmas de tempo integral, independente da idade das crianças, passaram a ter também a presença da monitora. Inicia-se, assim, na década de 1990, aquilo que passou a caracterizar o trabalho na Educação Infantil e que conseqüentemente trouxe diferenciação no salário, na carreira e no reconhecimento profissional – a dicotomização das atividades de cuidado e educação no interior das instituições.

Na SME, as creches passaram a ter também acompanhamento e supervisão do trabalho educativo através da presença de um pedagogo itinerante que fazia o atendimento por turno, em grupos de cinco creches. Cada creche passou a contar também com um coordenador, um professor eventual, um professor de saúde²¹, cantineiras, serviçais, lavadeira, vigia e zelador.

Dessa forma, as creches passaram a ter, a partir de 1991, um novo quadro de pessoal que buscou garantir as especificidades da Educação Infantil, conforme o quadro abaixo:

²¹ O professor de saúde responsabilizava-se pela saúde da criança da creche e fazia seu acompanhamento no horário escolar em consultórios, postos de saúde ou até mesmo em hospitais, para atendimento médico ou exames. Fazia ainda o encaminhamento da criança para tratamento odontológico. O trabalho priorizava aquelas crianças que mais necessitavam de atendimento. Constatou-se, no estudo, que esse cargo já existia na rede municipal, tendo sido identificado o registro do cargo de auxiliar de saúde num livro de ponto de 1987, da E. M. Major Prates. (MONTES CLAROS, 1987)

TABELA 2
Estrutura pedagógico-administrativa das creches municipais de
Montes Claros - 1991

Profissionais das instituições de atendimento	Profissionais da SME
01 Coordenador (a)	01 Chefe de Divisão
01 Professor por turma e por turno	01 Chefe de Seção
01 Professor eventual	01 Funcionário administrativo
01 Professor de saúde	01 Supervisor itinerante
01 Monitor(a) por turma	01 Psicólogo
Cantineiras	01 Sociólogo
Serviçais	
Lavadeiras	
Vigias	
Zelador	

Fonte: Diretrizes norteadoras do trabalho do Ensino Infantil (creches) da Rede Municipal de Ensino. MONTES CLAROS, 1996)

A presença de um professor de saúde no quadro de cada creche demonstra como ela assumia funções amplas, incluindo essas tradicionalmente peculiares à família. Vale destacar que a Rede Municipal de Ensino demonstrou avanço quando sempre designou professores e não educadores para o trabalho nas creches, como é o caso de alguns municípios.

Que sentidos assumiram as creches ao serem incorporadas ao sistema de ensino? Apesar das transformações ocorridas a partir desta incorporação, não se pode afirmar que na perspectiva de uma integração das atividades de cuidados e educação isso tenha acontecido na prática, uma vez que a cisão entre o cuidar e o educar permaneceu através dos diferentes papéis ocupados por professores e monitoras.

O documento “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil” (BRASIL, 1996a) aponta um diagnóstico realizado pelo MEC a respeito das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, em diversos estados do país. Este documento registra os resultados de um diagnóstico aprofundado, realizado em 1994, sobre as propostas desenvolvidas em diferentes realidades, bem como reflete e aprofunda a compreensão das práticas para a construção de um projeto de Educação Infantil no Brasil. Em relação à política de valorização e profissionalização dos recursos humanos, o MEC explicita que, dentre os documentos recebidos e analisados, poucos apresentam “uma política consistente e articulada de recursos humanos, vinculada a um projeto político mais amplo de educação infantil” (BRASIL, 1996a, p. 53). O Ministério descreve que, nas secretarias visitadas, observou nos órgãos centrais a presença de profissionais de diversas áreas, como Pedagogia, Psicologia, Assistência, Nutrição, saúde, dentre outras, compondo as equipes para o trabalho nas creches. Entretanto, o mesmo documento explicita que, embora tivesse sido observada uma preocupação das secretarias em integrar as atividades de cuidados e educação nas creches, havia ainda “uma situação bastante precária no que se refere aos profissionais que atuam mais diretamente com as crianças nas creches” (BRASIL, 1996a, p. 54)

O diagnóstico anterior realizado pelo MEC aponta para uma realidade que era comum no país, em relação à carreira profissional na Educação Infantil: a convivência de profissionais “com melhor situação funcional e trabalho diferenciado, tanto no que se refere à carga horária quanto às atribuições” com aqueles em condições mais precárias de formação e carreira que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1996a, p. 54). Essa questão, apontada ainda no início da década de 1990 pelo MEC, permanece até os dias atuais em muitas realidades no país.

Apesar da garantia de profissionais formados nas salas de aula e dos avanços que isso representou com a passagem das creches para a SME, o grupo de monitoras permaneceu na mesma condição registrada em 1990: não conseguiu avançar em relação ao Plano de Cargos, Salário e Carreira dos profissionais da Educação e não fez parte do Estatuto do Magistério do município. O mesmo não ocorreu com os professores da Educação Infantil, que obtiveram avanços e benefícios ao longo de suas trajetórias. Essas questões serão objeto de análise no capítulo três.

2.3.1 Organização e funcionamento das instituições: de creche a CEMEI

Observa-se uma preocupação da rede municipal, na década 1990, com a organização e funcionamento da creche, cujo documento identificado descreve alguns aspectos para um atendimento satisfatório da instituição. Dentre eles, destaca a necessidade de a creche garantir um bom desempenho e atentar para a razão professor-criança de 20 a 25 alunos; para o estabelecimento de normas e rotinas; para a adoção de mecanismos de controle e avaliação do atendimento; para a importância da participação dos funcionários nos planejamentos da creche; para o uso de critérios de admissão da criança na creche, dando prioridade às famílias de baixa renda, tendo em vista a falta de vagas. (MONTES CLAROS, 1996) Sobre o quadro de pessoal das creches, o documento descreve que

o quadro mínimo de pessoal a ser garantido varia segundo grupos etários e número de crianças atendidas. Em todas as situações, porém, deve-se assegurar a nomeação de funcionários concursados respeitando-se a proporção adulto-criança e a qualificação para o desempenho das funções. (MONTES CLAROS, 1996, p. 18)

No que se refere ao trabalho desenvolvido no início da década de 1990, ainda dava-se forte ênfase aos cuidados com a saúde da criança, como evidencia um documento de 1991 da SME. Esse documento apresenta modelo de relatório mensal que deveria ser feito pelas coordenadoras das creches e dá prioridade às questões referentes à assistência médico-odontológica e à assistência alimentar. (MONTES CLAROS, 1991)

Em 1999, de acordo com a Lei Municipal n. 2.794, de 21 de dezembro de 1999 (MONTES CLAROS, 1999), ocorreu a criação da Divisão de Educação Infantil (DEI), ligada à Secretaria Municipal de Educação e constituída por duas seções - a de Creche e a de Pré-Escolar -, buscando-se adequar às definições da LDB n. 9.394/96. Que alterações isso trouxe para a Educação Infantil no município? A mudança repercutiu nos modos de organização e de funcionamento, bem como a sistematização do trabalho na Educação Infantil, sendo que a composição das equipes de coordenadores ocorreu a partir do quadro de profissionais efetivos da SME. A criação da Divisão de Educação Infantil buscou assegurar as especificidades do trabalho para a creche e para a pré-escola; a criação do cargo de diretor para as instituições de Educação Infantil; a ampliação da supervisão pedagógica a todas as instituições municipais e conveniadas; a construção de programas e projetos de formação continuada. (LAGES; CALDEIRA,

2009) Na década de 1990, era consenso no país o investimento no Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil e de outros níveis de ensino. Ainda que nesse período tivessem ocorrido a regulamentação da Educação Infantil pela LDB e o lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as políticas de financiamento continuaram voltadas para o combate à pobreza e a compensação de carências de crianças pobres através do alcance de maior eficiência no Ensino Fundamental. Novas perspectivas só iriam ocorrer nos anos 2000, quando a Educação Infantil passou a disputar o direito aos recursos públicos através do FUNDEB, que foi resultante da pressão da sociedade aos parlamentares, pelo direito ao financiamento deste nível de ensino. Destacam-se nesse sentido, os avanços trazidos pelo fundo que incidiram nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, já que a legislação trouxe a inclusão das matrículas destas instituições.

A década de 1990 foi representativa para a Educação Infantil em Montes Claros em alguns aspectos, conforme mencionado anteriormente. Contudo, o período foi marcado pelo baixo investimento na Educação Infantil, cujas dificuldades referiam-se à infraestrutura das instituições e à ausência de materiais adequados ao desenvolvimento infantil, como materiais pedagógicos, equipamentos e brinquedos que não acompanharam a expansão do atendimento.

A partir de 1999, todas as creches municipais passaram a ser denominadas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI). (MONTES CLAROS, 2008) De acordo com os técnicos da SME, a mudança para esse termo estava relacionada às tentativas de se imprimir um trabalho nas creches que incorporasse o aspecto pedagógico. A palavra creche era sinônimo de local que oferecia mais atividades de cuidado do que de educação. Um novo termo poderia contribuir para a mudança de concepção, de modo que a creche fosse compreendida como instituição que desenvolvesse atividades integrando cuidado e educação da criança.

Em 2002, a SME, que ainda fazia parte do Sistema Estadual de Ensino, recebeu orientações da 12ª Superintendência Regional de Ensino/ Montes Claros para que a UMEI passasse a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI. A legislação (Resolução n. 443, de 29 de maio de 2001, CEE/MG) determinava que a instituição que oferecesse a educação de crianças de zero a seis anos passasse a se denominar Centro de Educação Infantil.

No município, além do atendimento nos CEMEI, há ainda a presença de crianças em outras instituições. A tabela a seguir sintetiza as denominações que a instituição de atendimento à criança de zero a seis anos teve em Montes Claros:

TABELA 3
Instituições de atendimento à criança de zero a seis anos na rede municipal de ensino / Montes Claros – MG

	<i>Denominação da instituição</i>	<i>Período que prevaleceu</i>	<i>Caracterização</i>
01	Creche	1982/1998	Atendimento à criança de dois a seis anos em tempo integral ou parcial
02	UMEI	1999/2001	Atendimento à criança de dois a seis anos em tempo integral ou parcial
03	CEMEI	2002/atual	Atendimento à criança de dois a seis anos em tempo integral ou parcial
04	Turma do Pré-escolar	Início década 1980/atual	Atendimento à criança do último ano da Educação Infantil (5/6 anos) nas escolas municipais de Ensino Fundamental
05	Centros de Convivência ²²		Atendimento à criança de dois a seis anos em tempo integral ou parcial

Fonte: Quadro elaborado a partir de documentos e de entrevistas para esta pesquisa.

Diante do exposto, observa-se que as transformações ocorridas na Educação Infantil trouxeram avanços significativos nas trajetórias profissionais e institucionais, mas sinaliza, por outro lado, para questões que, com efeito, irão incidir negativa e diretamente nas identidades daquelas que atuavam diretamente com as crianças.

²² Um Centro de convivência é uma instituição criada pela Associação de Promoção e Ação Social (APAS), entidade não governamental, sem fins lucrativos, que está sediada na prefeitura do município. A APAS é coordenada pela primeira-dama e desenvolve projetos sociais. Num Centro de Convivência há a integração de atividades educacionais (creche e pré-escola) e sociais por meio de projetos e programas.

No que se refere ao atendimento da Educação Pré-escolar, considerou-se que as trajetórias históricas das instituições privadas, marcaram a desigualdade social e a desigualdade de acesso à Educação Infantil no município.

Em Montes Claros, historicamente, creche e pré-escola não foram concebidas na sua integralidade como Educação Infantil. O conceito de creche que veio sendo construído no município, como já foi apontado nesta pesquisa, estava relacionado ao local de atendimento. Nesse sentido, torna-se importante salientar a existência do atendimento da pré-escola nas escolas estaduais e, posteriormente, nas escolas municipais. Esta pesquisa não tem como foco o histórico da pré-escola. Além disso, não foram encontrados dados precisos sobre os primeiros atendimentos da pré-escola nas redes estadual e municipal, conforme investigação na Superintendência Regional de Ensino, pela inexistência de um banco de dados. Entretanto, algumas informações encontradas permitem afirmar que a pré-escola pública estadual já funcionava décadas antes da criação das creches. De acordo com um levantamento do atendimento da pré-escola feito por técnica da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros (SRE/MONTES CLAROS), Quadro 1 (Anexo C), solicitado para esta pesquisa, a existência da pré-escola foi registrada em 1950 em Montes Claros com atendimento pela SEE/SER/Montes Claros. (MINAS GERAIS, 2012)

A maioria das escolas estaduais deixou de fazer o atendimento pré-escolar na década de 1990. Apenas uma escola (E. E. Antônio Canela) continuou a oferecer o atendimento pré-escolar até o início dos anos 2000. A partir de 1996, a LDB n. 9.394/96 trouxe conquistas importantes, dando maior visibilidade à Educação Infantil, e exigiu que os municípios se responsabilizassem por seu atendimento, através das secretarias municipais de educação.

Em relação ao jardim de infância e à pré-escola na rede privada, uma das escolas particulares mais antigas do município identificada nesta pesquisa foi o Colégio Imaculada Conceição, que já fazia o atendimento ao jardim de infância na década de 1920 (BRASIL, 1983). Entretanto, há limitações da investigação a respeito da história da Educação Infantil na rede privada do município. Contudo, os dados identificados foram importantes, na medida em que se relacionam e contribuem para a compreensão do objeto desta pesquisa.



FIGURA 3: Conclusão do curso pré-primário pelos alunos do Colégio Imaculada Conceição em 1960.

Fonte: Revista *Montes Claros em foco*, n. 16, abr. 1961.

O acesso ao jardim de infância na década de 1960 era privilégio de poucas crianças. Somente na década de 1980, foi possível o atendimento público à criança de dois a seis anos na creche, sem que ainda esta pudesse ser ofertada a todas as crianças da faixa etária anterior à idade de ingresso no Ensino Fundamental. Mesmo diante das limitações desses dados para o estudo, é possível afirmar a existência de uma trajetória histórica da educação da infância no município, marcada pela desigualdade social e pela desigualdade de acesso.

O atendimento da rede pública pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) priorizava as crianças de seis anos (pré-escolar), sendo que as crianças de zero a cinco anos quase não tinham acesso à educação escolar, pouco se falando da educação para as crianças dessa idade. Registram-se em Montes Claros poucas experiências em relação ao atendimento das crianças menores de seis anos pela rede estadual de ensino. Dentre elas destacam-se a E. E. Presidente Bernardes e a E. E. Deputado Antônio Pimenta, municipalizadas em 1998 e citadas anteriormente. (MINAS GERAIS, 2012)

Não há também um banco de dados que registre o início do atendimento da pré-escola na rede municipal de ensino. Optou-se, então, por sua identificação por meio das cadernetas escolares, sendo a caderneta mais antiga encontrada a de 1984. Nesse sentido, a rede municipal, conseqüentemente, fazia parte do Sistema Estadual de

Ensino, recebendo diretrizes da SEE/MG. Os espaços utilizados eram pouco adequados, principalmente na zona rural, onde era comum as turmas de pré-escolar funcionarem em turmas multisseriadas²³.

Uma das escolas municipais identificadas como mais antigas do Sistema Municipal de Ensino foi a E. M. Dr. Alfredo Coutinho, fundada em 25 de maio de 1945, pela Lei Municipal n. 138 (MONTES CLAROS, 1945) e autorizada pela Portaria n. 007/A1/81, de 16 de julho de 1981 (MONTES CLAROS, 1981). A escola iniciou seu funcionamento na zona rural, no povoado de Mato Verde, e foi desativada. Em 1977, foi reativada, passando a funcionar na zona urbana de Montes Claros, na Vila Camilo Prates. Foram encontradas cadernetas de turmas do pré-escolar somente a partir de 1984 nesta escola.

2.4 Trabalho pedagógico e formação dos profissionais nos diferentes períodos

Esta seção expressa alguns traços da concepção de Educação Infantil implícita nas propostas pedagógicas e nos referenciais construídos na rede por seus profissionais, entendidos como aqueles que lidam diretamente com as crianças, bem como técnicos da SME. Aponta ainda que a formação vem sendo considerada pelos profissionais como um importante aspecto na constituição de suas identidades.

As Diretrizes e Orientações Pedagógicas para as Pré-escolas das escolas municipais, por um longo período, diferiram das orientações das pré-escolas que funcionavam nas creches. Mesmo permanecendo na SME, não havia unidade entre as creches. Essas pré-escolas recebiam orientações da coordenação responsável pelo Ensino Fundamental, enquanto o atendimento da Educação Infantil na creche era coordenado por um setor específico.

No início da década de 1990, a SME contava com uma equipe de coordenadores/as pedagógicos/as do Ensino Fundamental que construiu uma proposta fundamentada em teorias e práticas consideradas emancipadas. A ideia era a construção de um currículo para a Educação Infantil e Ensino Fundamental que ensejasse

práticas pedagógicas construtivistas, que levassem em consideração as características e reais necessidades da criança, em que estas

²³ Turmas multisseriadas: Trata-se de turmas que funcionavam com duas a cinco séries numa mesma sala de aula, por apresentarem um número reduzido de alunos em cada série. Esse procedimento era mais comum no espaço rural e exigia do professor criatividade no desenvolvimento do projeto educativo. Quando havia um número suficiente para abertura de uma turma (acima de 12 alunos), não eram criadas as turmas multisseriadas.

construísem o seu conhecimento por meio de ricas interações, nas quais o meio cultural fosse preponderante. Esse currículo foi implantado nas escolas municipais associado à formação continuada dos/das profissionais, realizada pela coordenação pedagógica da SME. A criação desse currículo sofreu fortes influências das discussões em torno das teorias construtivistas, pautando-se nas idéias de Piaget, Vygotsky, Wallon, Luria e Emília Ferreiro.

Buscou-se, também, associar a esse trabalho algumas tendências da Escola Montessoriana, pretendendo tornar o trabalho educativo, o mais próximo da realidade da criança. (MONTES CLAROS, 2008)

No entanto, de acordo com o Referencial para dinamização, avaliação e construção (RDAC) dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil (PPPEI), a experiência de um currículo inovador foi idealizada para todas as escolas municipais, mas foi amplamente trabalhada em apenas uma escola da rede municipal, considerada na época como escola-modelo. A experiência nessa escola teve acompanhamento desde o planejamento à avaliação do seu projeto pedagógico. O referido documento acrescenta que se pode

afirmar que as novas concepções trouxeram maior repercussão nas classes de pré-escolas, das escolas. (...) O currículo não trazia as especificidades do trabalho com as crianças menores, das creches. Apesar de apresentar intenções educativas importantes, trazendo novas concepções de criança e de infância, refletia o currículo anterior, quando a organização do trabalho não contemplava rotinas pedagógicas e organização de materiais para a creche. (MONTES CLAROS, 2008)

Conforme já anunciado, por outro lado, a Seção de Creche tinha uma Proposta Pedagógica que foi criada quando incorporou as creches da Assistência Social. De acordo com uma supervisora que realizava trabalho itinerante nas creches, naquela época, o trabalho pedagógico e o desenvolvimento profissional eram realizados por meio dos então chamados “encontros pedagógicos”, atividade mensal da qual participavam todos os profissionais das creches municipais. Identificou-se, ainda, na rede que, posteriormente, o setor específico, denominado Divisão de Educação Infantil (DEI), editou em 2008 uma proposta que expressa a história e as perspectivas da área, o Referencial para dinamização, avaliação e construção (RDAC) dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil (PPPEI).

Dessa forma, de acordo com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME), somente a partir da LDB n. 9.394/96 ocorreu a integração das ações, de modo que passaram a ser comuns as orientações através da DEI para toda a educação de zero a

seis anos no município, ocorrendo a unificação do atendimento realizado em creches ou em escolas municipais nas pré-escolas.

A preferência pela formação em nível superior dos professores, como está disposto na LDB n. 9.394/96, fez com que a primeira década dos anos 2000 no município se caracterizasse pela busca de formação superior dos profissionais da Educação Infantil. Técnicos da SME pontuam que, neste período, a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, bem como algumas faculdades particulares do município foram responsáveis pela formação superior dos professores da rede municipal de ensino. Inicialmente, essa formação voltou-se para o Curso Normal Superior e, posteriormente, para o curso de Pedagogia. Os mesmos técnicos destacaram ainda, o Programa de Formação Superior Projeto Veredas, curso à distância da Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), que ofereceu essa formação em 2002 através da UNIMONTES.

No período de 1990 até a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) pela Lei n. 11.494, de 2007, a pesquisa identificou que apesar da falta de financiamento para a Educação Infantil no país e das dificuldades encontradas pelo município para a sua manutenção, muitas transformações ocorreram nas creches em relação à organização e funcionamento, conforme apontamentos anteriores. Observou-se também grande preocupação com investimento na formação superior dos professores nesse período. A respeito disso, Cristina considera que a formação em nível superior dos professores representou um elemento importante para a qualidade da Educação Infantil, exemplificando que, desde então, “até o cheiro da creche tornou-se diferente”. Os profissionais buscaram imprimir cada vez mais o caráter educativo nas instituições, integrando o cuidar-educar. (Cristina. Monitora de creche, no início da década de 1980. Entrevista concedida para esta pesquisa em 16/06/11.)

Depreende-se que, no trabalho educativo desenvolvido nas instituições, a formação superior dos professores revelou-se um fator importante já que a prática docente é o elemento central do trabalho que é desenvolvido na instituição e para as identidades profissionais. As propostas pedagógicas e a forma como os profissionais concebem a formação se relacionam com as identidades profissionais e contribuem para a construção de um perfil profissional e para uma Educação Infantil pautada em ações sistemáticas que integrem cuidados e educação.

2.5 O estabelecimento de convênios - o comunitarismo

O objetivo desta seção é descrever como as políticas públicas podem refletir e produzir efeitos para as identidades profissionais ao identificar diferentes concepções de atendimento à criança, presentes nos convênios estabelecidos entre as instituições e o governo.

Em Montes Claros, a expansão do atendimento à criança de zero a seis anos ocorreu através do convênio com a Prefeitura com instituições privadas sem fins lucrativos²⁴. A instituição conveniada passou a ser compreendida e designada assim como a creche, não considerando o fator idade, mas como espaço que atende crianças em idade de creche e pré-escolar.

Se, por um lado, a maioria das instituições municipais de Educação Infantil de Montes Claros não tinha estrutura adequada para o atendimento de qualidade às crianças da Educação Infantil, o mesmo acontecia em relação às instituições conveniadas à Prefeitura, em que algumas delas tinham situação ainda pior.

Os primeiros convênios estabelecidos entre a prefeitura de Montes Claros e as creches filantrópicas, religiosas ou confessionais através da SME, ocorreram no início da década de 1990. Segundo Carla em entrevista concedida para este estudo, os convênios surgiram a partir do momento em que algumas instituições comunitárias sentiram necessidade de conhecer as diretrizes referentes à organização, funcionamento e prestação de contas dos recursos provenientes da LBA, na época em que as creches saíram da Assistência Social e passaram a integrar a rede municipal de ensino. Ou seja, as instituições comunitárias buscavam integrar-se às instituições municipais visando ao conhecimento das orientações gerais para o trabalho desenvolvido pela SME.

Desde o estabelecimento dos primeiros convênios, o principal critério para o convênio passou a ser a comprovação da instituição como entidade sem fins lucrativos, o que se manteve até a atualidade. As despesas da maioria das instituições conveniadas

²⁴ Segundo o documento oficial do MEC com orientações sobre convênios, as instituições privadas sem fins lucrativos podem ser assim designadas:

- “• instituições comunitárias: são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDB, art. 20, inciso II);
- instituições confessionais: são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior (LDB, art. 20, inciso III);
- instituições filantrópicas: são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, e possuem o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (Cebas).” (BRASIL, 2009)

eram provenientes de fundos para a Assistência Social, ligadas a associações comunitárias e entidades filantrópicas. De acordo com Daniela, técnica da SME, o convênio iniciou-se apenas com o repasse dos recursos humanos para as instituições. Posteriormente, ocorreram transformações que trouxeram a ampliação das cláusulas visando ao fornecimento da merenda escolar e orientações pedagógicas através da colocação da supervisão escolar. Além disso, em um dos períodos, ocorreu uma tentativa de repasse de recursos financeiros às instituições conveniadas. Em documentos identificados na SME, o valor do repasse mensal estava vinculado ao número de alunos e à faixa etária atendida pela creche.

TABELA 4

Histórico dos convênios entre as instituições conveniadas de Educação Infantil e a Prefeitura de Montes Claros

Ano	Nº de creches conveniadas	Nº de crianças atendidas	Acordo firmado	Prefeito	Lei de autorização
1995	18	2.768*	Recursos humanos	Luis Tadeu Leite	Lei n. 2.264, de 24/05/95
1997	17	3.614	Recursos humanos, merenda escolar e assistência pedagógica (supervisão escolar)	Jairo Ataíde Vieira	Obedece as prescrições da Lei n. 8.666, de 21/06/93 (cláusula 8ª do convênio)
2002	18	2.070	Recursos humanos, merenda escolar e assistência pedagógica (supervisão escolar)	Jairo ataíde Vieira	—
2005	10	1.686	Recurso financeiro, merenda escolar e assistência pedagógica (supervisão escolar)	Athos Avelino Pereira	Lei n. 3.423, de 19/07/2005
2011	13	2.908	Recursos humanos e merenda escolar	Luis Tadeu Leite	Lei n. 4.336, de 09/05/2011

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa/2012.

* Não foi identificado documento algum com o número de alunos do referido ano. Optou-se por registrar os dados de 1996, em relação ao nº de alunos e de instituições. (MONTES CLAROS, 1996)

A tabela acima permite constatar que a década de 1990 caracterizou-se pelo expressivo aumento do atendimento na rede municipal de ensino por meio do estabelecimento dos convênios, passando a sofrer uma queda nos anos subsequentes e a retomada na atualidade.

Analisando-se as cláusulas dos convênios nos diferentes períodos a partir da tabela, constata-se que em relação às cláusulas contidas no convênio em 2005, o repasse dos recursos financeiros não ocorreu no período seguinte a sua continuidade, tendo o convênio sido reformulado. Além disso, os termos do último convênio sofreram uma redução no texto em relação às questões inerentes ao aspecto pedagógico. O convênio n. 003/2006 institui como competência do município oferecer atividades de formação continuada aos profissionais, realizando “por intermédio da Gerência Técnico-Pedagógica, da SMEDU, orientação, supervisão e atividades de formação e capacitação, com vistas às atualizações e aperfeiçoamento dos profissionais da INSTITUIÇÃO, quando interessantes ao sistema” (MONTES CLAROS, 2006, p. 5).

Nas segunda e terceira cláusulas, o documento anterior descreve de maneira detalhada o papel da SME de acompanhar e avaliar a proposta político-pedagógica das instituições, buscando “assegurar o respeito aos direitos das crianças à vivência plena da infância e ao desenvolvimento de suas potencialidades” (MONTES CLAROS, 2006, p. 7). Descreve ainda o mesmo documento em seu parágrafo terceiro que “A instituição deverá a partir do acompanhamento realizado, encaminhar à SMEDU sua proposta político-pedagógica atualizada, quando requerida, e no período máximo de até um mês do requerimento” (MONTES CLAROS, 2006, p. 7).

A tabela anterior destaca a preocupação da rede municipal com o aspecto pedagógico das instituições em alguns períodos, evidenciada pela presença da supervisão pedagógica nas instituições conveniadas. Isso representa algo significativo e uma tentativa de a rede municipal garantir a qualidade do trabalho pedagógico, o que não ocorreu em outros períodos. Dessa forma, é possível apontar a existência de concepções diferenciadas sobre o atendimento às crianças de dois a cinco anos no município na rede conveniada, nos diferentes períodos. Revela ainda que a maioria das instituições conveniadas sempre enfrentou dificuldade financeira para conseguir manter o atendimento, já que os convênios com a prefeitura atendiam em parte as suas necessidades, o que poderá refletir nas identidades profissionais e institucionais, cuja análise será feita detidamente nos próximos capítulos.

O estabelecimento de convênios é utilizado na rede municipal como estratégias de gestão utilizadas para a expansão da Educação Infantil no sistema de ensino. Apesar das limitações dessa pesquisa que não permite uma análise aprofundada a respeito da forma como esses convênios são estabelecidos, este estudo traz uma reflexão a partir as ideias de Pereira (2001), no sentido de se pensar que as ações públicas não devem ser pautadas pelo paternalismo e pelo favoritismo.

Pereira (2001) analisa as ações públicas municipais que se baseiam em costumes sociais e políticos fundamentados na dependência, no paternalismo e no favor. Essa prática contribui para a prevalência da dominação social e política, que coloca o favor acima da noção do direito e gera “relações de cumplicidade e reconhecimento mútuos” (PEREIRA, 2001, p. 151). O autor, em estudo de Mestrado intitulado *Dependência, favores e compromissos: relações sociais e políticas em Montes Claros nos anos 40 e 50*, faz uma importante reflexão sobre a história política do município. Pereira considera que a política de Montes Claros apresenta ainda traços das relações sociais e políticas marcadas pelo autoritarismo e mascaradas pelo paternalismo e pelo favor, “que entravam o desenvolvimento de práticas políticas efetivamente democráticas e continua a permitir a sobreposição dos interesses particularistas sobre os interesses públicos” (PEREIRA, 2001, p. 152).

O autor conclui seu estudo asseverando que

O predomínio deste sistema político no município e na região parece ter se prolongado pelas décadas seguintes e ainda na atualidade apresenta forte condicionamento sobre as noções da população e da classe política acerca dos deveres do poder público e, fundamentalmente, na distinção entre os seus interesses e os interesses privados. A mais viva demonstração disso é a vitalidade com que o favor se manifesta nos processos políticos e sociais ainda hoje, funcionando como um obstáculo direto ao surgimento de práticas políticas efetivamente democráticas. (PEREIRA, 2001, p. 155)

Dessa forma, no que se refere ao estabelecimento dos convênios, as ideias do autor sinalizam que é preciso enxergar as crianças como sujeitos de direito, que necessitam de um atendimento de qualidade em todas as instituições de Educação Infantil. Além disso, sugere ainda estudos posteriores que relacionem essa ação pública e o trabalho docente.

2.6 A expansão da demanda e a municipalização da educação infantil

O objetivo desta seção é apresentar o contexto em que ocorreu a expansão do atendimento em creche pelo município, apontando para os desafios que ainda se fazem presentes na cobertura da Educação Infantil. A expansão da Educação Infantil nas últimas décadas no país (1990 e 2000) esteve atrelada à pressão das famílias pelo atendimento às crianças, além do crescimento dos movimentos sociais. Estudos realizados em Belo Horizonte por Veiga (2001) referentes às creches comunitárias revelam que estas instituições surgiram como uma ação popular que antecedeu a organização do Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), apesar deste movimento ter surgido como forma de reivindicação por creche, neste município (VEIGA, 2001). O MLPC trouxe apoio e estímulo às creches comunitárias e o seu papel foi fundamental junto às políticas de assistência social, reivindicando a subvenção pública para a manutenção dessas instituições. O movimento congrega creches que reivindicam melhores condições materiais e gestão participativa, dentre outros pontos. Analisando a tendência no Brasil da luta por creche, Silva (2004) aponta que não se trata de oposição de uma categoria social, mas de “um direcionamento para o Estado provedor das necessidades básicas” (SILVA, 2004, p. 20). A autora postula que é necessário considerar, nessa análise, sentidos diversos para as ações a partir de 1970. Se, por um lado, legitimava-se a creche com o papel de compartilhar com a família a educação das crianças pequenas, por outro havia a tendência de enxergar a creche como local de guarda e proteção das crianças de famílias pobres. Esses processos resultaram na “construção de uma nova imagem para a creche (positiva), mas com sentidos diferentes, evidenciando um campo em disputa entre grupos diversos da sociedade brasileira” (SILVA, 2004, p. 21).

No caso de Montes Claros, em relação à expansão, apesar de os primeiros atendimentos em creche terem sido realizados num contexto de reivindicação das famílias e da comunidade, não se pode afirmar a presença de movimentos organizados na luta por creche. De acordo com o depoimento de uma técnica aposentada da SME, registra-se uma tímida reivindicação das mães trabalhadoras na década de 1980, quando participavam do clube de mães. Outros técnicos da SME destacam que, no final da década de 1990, ocorreu pequena participação dos pais e comunidade na reivindicação por creche, quando era comum a Prefeitura estabelecer convênios com as associações de moradores através de seus presidentes, os quais levavam as solicitações da comunidade

aos governos. Em algumas dessas reuniões com o poder público, houve a participação de pais e da comunidade, que apresentavam seus anseios e demandas. A manifestação pelo atendimento por creche pelos pais e comunidade ocorreu também sem que esses estivessem vinculados a alguma associação.

Nove creches públicas (criadas pela prefeitura) foram registradas em 1991, através da Lei n. 1.992, de 02 de dezembro de 1991 (MONTES CLAROS, 1991). Depoimentos de técnicos e documentos encontrados datados de 1996 registram a extinção da Creche Municipal do bairro Vila Anália e o acréscimo da Creche do CAIC²⁵ Américo Souto (atualmente denominada CEMEI Aninha Ribeiro) e da Creche do CAIC Antônio Alves dos Santos (atualmente denominada CEMEI Mundo da Criança). Dessa forma, em 1996, totalizavam dez creches municipais.

²⁵ O Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) foi criado na década de 1990 como parte das políticas sociais do Governo Federal, cujas ações de atenção integral à criança e ao adolescente eram coordenadas pelo Pronaica. As diretrizes do Pronaica visavam “garantir o atendimento integral à criança e ao adolescente, a intersetorialidade e a participação comunitária, ou seja, a atenção integral entendida como ‘co-responsabilidade do Estado, da sociedade e da família e consubstanciada na integração de ações e serviços voltados para o atendimento das necessidades de desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psíquico, intelectual e de socialização” (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 9). Dentre os diversos sub-programas do Pronaica, destacam-se Esportes, Cultura, Educação Escolar e Educação Infantil (creche e pré-escola). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf>.

TABELA 5
Atendimento da Educação Infantil em Creches municipais
em Montes Claros - 1996

	<i>Instituição</i>	Nº alunos
01	Creche Municipal Vila São Francisco de Assis	70
02	Creche Municipal do Bairro Vera Cruz	110
03	Creche Municipal do Bairro Renascença	109
04	Creche Municipal do Bairro Cintra	105
05	Creche Municipal do Bairro Major Prates	113
06	Creche Municipal do Bairro São Judas	50
07	Creche Municipal do Bairro Alterosa	75
08	Creche Municipal do Distrito de Nova Esperança	110
09	Creche Municipal do CAIC Américo Souto	182
10	Creche Municipal do CAIC Antônio Alves dos Santos	220
	TOTAL	1.144

Fonte: Diretrizes norteadoras do trabalho do Ensino Infantil (creches) da Rede Municipal de Ensino. (MONTES CLAROS, 1996)

De acordo com a tabela, a passagem das creches para a SME caracterizou a Educação Infantil na década de 1990 e trouxe transformações não apenas em relação à organização e ao funcionamento da Educação Infantil, mas também em relação a sua expansão.

O Referencial para dinamização, avaliação e construção (RDAC) dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil (PPPEI) (MONTES CLAROS, 2008) evidencia que no final da década de 1990 ocorreu a expansão da demanda na Educação Infantil. A inexistência de pesquisas em relação à demanda de crianças de dois a seis anos no município trazia dificuldades para um diagnóstico mais eficaz do número de crianças sem atendimento na Educação Infantil. Nesse sentido, profissionais que trabalharam na DEI no período descrevem a realização de estudos para

levantamento da demanda junto às comunidades e permanentes diálogos com Conselhos, associações e instituições sociais presentes nos bairros, visando ao conhecimento da realidade e a ampliação do atendimento.

Até 1996, o número de alunos atendidos nas creches municipais era de 2.903 alunos. É importante ressaltar que esse número não inclui as creches conveniadas, tendo em vista que, até então, não havia ocorrido ainda o processo de municipalização. Em 2000, o atendimento passou a ser de 9.457 alunos, já que em 1998 ocorreu um processo de municipalização²⁶ de 11 instituições de Educação Infantil, conveniadas à Prefeitura, através da Lei Municipal n. 2.643, de 19 de outubro de 1998 (MONTES CLAROS, 1998). No mesmo ano, duas escolas estaduais de Educação Infantil também foram municipalizadas: a E. E. Presidente Bernardes e a E. E. Deputado Antônio Pimenta, totalizando 13 instituições municipalizadas no período.

TABELA 6
Atendimento da Educação Infantil nas creches da rede municipal de ensino de Montes Claros 1996 – 2000

<i>ANO</i>	Nº DE ALUNOS
1996	2.903
1997	4.567
1998	4.981
1999	8.511
2000	9.457

Fonte: Doc. CDE/SME/96 a 2000. (MONTES CLAROS, 1996)

A inauguração oficial da E. E. Presidente Bernardes ocorreu em 26 de maio de 1961 com a presença do Secretário de Educação Oscar Dias Correa. A escola era também chamada de Jardim de Infância Presidente Bernardes e as professoras daquela

²⁶ Processo de municipalização: De acordo com a lei que autorizou a municipalização, “compete ao município a manutenção e preservação do patrimônio móvel e imóvel (...), a coordenação, assistência e acompanhamento pedagógico do ensino-aprendizagem (...), a administração e a capacitação de professores, monitores, pedagogos e outros servidores que nelas exercem atividade educacional” nas instituições de Educação Infantil (Lei Municipal n. 2.643, de 19 de outubro de 1998. (MONTES CLAROS, 1998) Quanto à municipalização das escolas estaduais, de acordo com os técnicos da SME, como a legislação apontava para essa direção, um acordo foi estabelecido entre a rede municipal e o Sistema Estadual de Ensino, havendo o repasse dos recursos humanos e materiais para a rede municipal de ensino.

época eram “capacitadas” com a filosofia do PABAE²⁷. No período da sua inauguração, um termo foi criado descrevendo as finalidades da instituição, dentre elas: “estimular as atividades espontâneas e livres da criança; cultivar e desenvolver os dons da linguagem, pensamento, percepção sensorial, aptidão motora; preparar a criança com proveito para receber a instrução primária” (MONTES CLAROS, 1997, p. 1). Em relação à última finalidade descrita acima, a E. E. Presidente Bernardes deveria “preparar a criança com proveito para receber a instrução primária”. Na época (1961), era realizado o chamado período preparatório²⁸, não apenas nas turmas da pré-escola, como também nas turmas de primeira série. Identificou-se numa ata de reunião em 1981 da rede municipal, a descrição de entrega de apostilas aos professores da zona rural para o período preparatório da primeira série, o que ilustra a concepção de período preparatório utilizado também pela rede municipal. Descreve a ata que a apostila continha “atividades para o desenvolvimento da linguagem oral, atividades para o desenvolvimento da discriminação auditiva e atividades para fixação do conceito de tempo” (MONTES CLAROS 1980/1983, p. 7). A municipalização da escola foi feita pela Resolução n. 915/98, publicada no *Minas Gerais* de 28 de fevereiro de 1998 (p. 8, COL 01), passando a denominar-se E. M. Presidente Bernardes. Posteriormente, em 2003, ocorreu a mudança de denominação para UMEI Prof. Hamilton Lopes, através da Portaria n. 029/2003, publicada no *Minas Gerais* de 08 de maio de 2003 (p. 9, COL 02). Finalmente, passou a denominar-se CEMEI Prof. Hamilton Lopes em 2004, pela Portaria n. 030/2004.

A municipalização da E. E. Deputado Antônio Pimenta ocorreu em 1998, através da Resolução n. 9.194/98, publicada no *Minas Gerais* de 28 de fevereiro de 1998 (p. 8, COL 01), quando a instituição passou a denominar-se E. M. Deputado Antônio Pimenta. Sofreu posteriormente mudanças, sendo atualmente denominada CEMEI Deputado Antônio Pimenta.

²⁷ PABAE: O Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) foi criado em 1956, no governo de Juscelino Kubitschek, como resultado de um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, visando à melhoria do ensino primário brasileiro. O programa se voltava para a qualificação dos professores, já que na época o fracasso escolar era atribuído à falta de investimento na formação docente. Teve como *locus* para a implantação de suas ações as escolas normais, por meio de treinamentos de professores, e as escolas primárias, através da produção de materiais didáticos como apoio ao ensino. (Cf. PAIXÃO; PAIVA, 2006)

²⁸ Período preparatório: Período durante o qual se acreditava ser necessário utilizar atividades “organizadas a partir de um elenco de pré-requisitos para a leitura e a escrita, que seria desenvolvido em um curto espaço de tempo”. De maneira tradicional, as crianças eram submetidas a atividades psicomotoras que constavam nos programas escolares, mesmo que elas não necessitassem de tais atividades. (CUNHA; SANTOS, sem data)

2.6.1 A situação do acesso à Educação Infantil em Montes Claros e no Norte de Minas

De acordo com a SME, como a oferta para a Educação Infantil é sempre inferior ao número de crianças cadastradas, o município adota como critério para prioridade de atendimento a situação de pobreza das crianças e suas famílias. Sobre isso, o RDAC dos PPP das IEI descreve como uma das diretrizes a serem consideradas na organização do trabalho a abertura da instituição “para todos e quando não for capaz de atender a toda demanda, priorizar as crianças que se encontrem em situação de vulnerabilidade social”²⁹ (MONTES CLAROS, 2008, p. 46).

Embora a rede municipal de ensino faça um levantamento das crianças de dois a cinco anos sem atendimento à Educação Infantil no município, isso não representa uma realidade que aponte para a falta de vagas, com vistas a sua cobertura. Entretanto, esta pesquisa identificou um estudo realizado em 2008 pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais, com a Coordenadoria Regional das Promotorias de Justiça da Infância e Juventude do Norte de Minas. De forma inédita, esse estudo apresenta a situação de acesso à Educação Infantil em 83 municípios de sua área de abrangência. O estudo teve como objetivo identificar o atendimento, bem como o número de crianças sem acesso à educação infantil por insuficiência de vagas em Montes Claros e em outros municípios do Norte de Minas. (MINAS GERAIS; MINISTÉRIO PÚBLICO, 2010)

A pesquisa citada buscou, inicialmente, obter os dados através das Secretarias Municipais de Educação e Secretarias Municipais de Assistência Social, a respeito das vagas oferecidas em creches e pré-escolas para o ano de 2009 e das crianças inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais – CadÚnico³⁰, no mesmo ano. No entanto, o estudo apontou que o cadastro deixava de fora as crianças que mais necessitavam, o que

²⁹ De acordo com técnicos da SME, a vulnerabilidade social pode ser entendida como situações de desigualdades socioeconômicas e culturais nas quais vivem as crianças e suas famílias, tais como abandono das crianças pelos pais, presença de problemas de saúde na família (doenças crônicas, alcoolismo, uso de drogas etc.), desemprego, dentre outras.

³⁰ “O Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) (...) é um instrumento de coleta de dados e informações com o objetivo de identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país. (...) O CadÚnico possibilita a análise das principais necessidades das famílias cadastradas e auxilia o poder público na formulação e gestão de políticas voltadas a esse segmento da população”. (MINAS GERAIS; MINISTÉRIO PÚBLICO, 2010, p. 7)

exigiu informações do Programa Nacional de Imunização, cujos dados são do Sistema Nacional de Nascidos Vivos – SINASC; do DATASUS³¹ e do Censo Escolar 2010³².

Os resultados da pesquisa concluíram que a realidade do atendimento da educação infantil no Norte de Minas se distancia do que é proposto no PNE 2001/2010, tendo em vista o baixo número de vagas oferecido pelos municípios. O Ministério Público adverte que os municípios do Norte de Minas

não garantem o direito constitucional à educação infantil comprometendo os efeitos positivos dessa ação educativa sobre o desenvolvimento da criança, sobre todo o processo de aprendizagem posterior e ainda sobre o enfrentamento da criminalidade, o combate à pobreza e à exclusão social das crianças. (MINAS GERAIS; MINISTÉRIO PÚBLICO, 2010, p. 10)

Destaca-se a realidade apontada pelo Ministério Público em Montes Claros, conforme as tabelas abaixo:

TABELA 7

Análise da situação das creches em relação à meta do PNE até 2010					
Montes Claros/MG					
Total de crianças (0 a 3 anos) DATASUS	Vagas Creches Públicas Educacenso	Vagas Creches Particulares Educacenso	Total de vagas creches (0 a 3 anos) Educacenso	Meta PNE até 2010 50% da Pop. Creche	Situação atual das Creches em relação às metas do PNE até 2010
24.223	2.579	1.854	4.433	12.112	37%

Fonte: Anexo do relatório “Aferição da Demanda pela Gestão Municipal para Criação de Vagas na Educação Infantil” (Planilha 3). (MINAS GERAIS; MINISTÉRIO PÚBLICO, 2010)

³¹ “Departamento de Informática do SUS - DATASUS, hoje vinculado à Secretaria Executiva do Ministério da Saúde é órgão de âmbito nacional e presta atendimento e suporte técnico às Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde. Compete ao DATASUS, entre outras atribuições, manter o acervo das bases de dados necessárias ao sistema de informações em saúde e aos sistemas internos de gestão institucional (conforme Decreto Nº 6.860, de 27 de maio de 2009). O DATASUS disponibiliza informações que poderão servir de subsídios para: análise objetiva da situação sanitária, tomada de decisões baseadas em evidências e programação de ações de saúde.” (MINAS GERAIS; MINISTÉRIO PÚBLICO, 2010, p. 8)

³² Coordenado pelo Inep, o Censo Escolar fornece dados estatísticos da educação anualmente em âmbito nacional. Informa sobre as instituições escolares, as matrículas, as funções docentes, rendimento e movimento escolar. Todas as instituições públicas e privadas são obrigadas a fornecer informações sobre a Educação Básica para o Censo escolar.

TABELA 8

Análise da situação das Pré-escolas em relação à meta do PNE até 2010					
Montes Claros/MG					
Total de crianças (4 e 5 anos) DATASUS	Vagas Pré-escolas Públicas EDUCACENSO	Vagas Pré-escolas Particulares Educacenso	Total de vagas Pré-escolas (4 e 5 anos) Educacenso	Meta PNE até 2010 80% da Pop. Pré-escola	Situação atual das Pré-escolas em relação às metas do PNE até 2010
12.643	5.906	3.120	9.026	10.114	89%

Fonte: Anexo do relatório “Aferição da Demanda pela Gestão Municipal para Criação de Vagas na Educação Infantil” (Planilha 4). (MINAS GERAIS; MINISTÉRIO PÚBLICO, 2010)

Os estudos realizados pela Promotoria de Justiça de Infância e Juventude do Norte de Minas trazem contribuições importantes para a política educacional que visam à melhoria do atendimento da Educação Infantil em Montes Claros. Os dados revelam que, diante das metas colocadas pelo PNE 2001/2010, apenas 37% das crianças estão frequentando uma instituição de Educação Infantil. Diferentemente da creche, a pré-escola alcançou índices além daqueles colocados pelo PNE para seu atendimento, chegando a 89%.

TABELA 9

Matrículas na Educação Infantil em Minas Gerais/2011

Dependência Administrativa	Nº de matrículas
Federal	151
Estadual	149
Municipal	422.175
Privada	197.191
TOTAL	619.666

Fonte: Sinopse/Estatística da Educação Básica/2011. (INEP/2011)

De acordo com a tabela, os municípios tem sido os principais responsáveis pelas matrículas na Educação Infantil em Minas Gerais. Destaca-se o atendimento pela rede privada, que tem sido responsável por quase 50% em relação às redes públicas no Estado.

O novo PNE, período 2011-2020, conforme o Projeto de Lei – PL n. 8.035/2010, tem como meta em relação ao atendimento da Educação Infantil “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos” (meta1). Nesse sentido, a meta colocada no antigo PNE, de alcançar 50% do atendimento em creche até o final da década passada, não se consolidou em muitas regiões do país, a exemplo de Montes Claros. Dessa forma, a Educação Infantil se vê novamente prorrogando os prazos para o alcance de suas metas para o ano de 2020.

Especialistas e pesquisadores, ao analisarem as propostas do novo PNE, apresentam sugestões no documento “Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado”, organizado pela ANPED³³. Diante da meta 1 do PNE, que trata da oferta da Educação Infantil, o documento sugere que a ampliação da oferta de zero a três anos deve ocorrer até 2016, opondo-se ao tratamento desigual no atendimento da creche e da pré-escola, e que o Estado, para aumentar a oferta de vagas, deve prever aporte financeiro para a construção, reforma e ampliação de escolas, além de se responsabilizar com o custeio de pessoal. O mesmo ocorreu no último PNE em relação ao tratamento diferenciado dado à pré-escola e à creche no Brasil.

³³ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) há mais de 30 anos traz importantes contribuições com estudos e pesquisas na Educação, em todos os seus níveis, etapas e modalidades. Constitui uma das maiores associações científicas da área de educação, congregando programas de pós-graduação e pesquisadores do país. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

CAPÍTULO 3

AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFISSIONAIS EM MONTES CLAROS

Sem políticas corajosas de liberação de tempos e de humanização dos tempos de docência dificilmente o respeito às trajetórias e aos tempos humanos dos educandos (as) e educadores(as) encontrará a reclamada e esperada centralidade. Os educandos são outros, seus mestres são outros, logo as políticas públicas, sociais e educativas não podem ser as mesmas.
(ARROYO, 2005)

O objetivo deste capítulo é apresentar o contexto da rede municipal de ensino de Montes Claros, tendo em vista o foco desta pesquisa: a compreensão dos processos identitários dos profissionais da Educação Infantil à luz de duas transformações político-institucionais - a incorporação da Educação Infantil pela Educação Básica e a constituição do Sistema Municipal de Ensino em 2007.

A primeira seção descreve a instituição do Sistema Municipal de Ensino. Quem são os profissionais da Educação Infantil da rede municipal de ensino?

A segunda seção informa a respeito dos sujeitos com os quais dialogamos - monitoras, auxiliares docentes e professoras. Ao mesmo tempo, traz elementos que permitem compreender as condições, desafios e expectativas com os quais aqueles sujeitos vivem sua profissão, comprovando ser um cenário desigual na constituição das identidades profissionais.

A última seção apresenta as instituições públicas e comunitárias nas quais trabalham as profissionais pesquisadas, partindo-se do pressuposto de que as identidades institucionais e profissionais se influenciam mutuamente.

3.1 A instituição do Sistema Municipal de Ensino: quais as perspectivas para a profissionalização na Educação Infantil?

Conforme já anunciado, esta seção tem por objetivo descrever a instituição do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros. Nesse sentido, ela expressa o que a investigação identificou a respeito da organização da rede municipal e da carreira dos seus profissionais, bem como indica alguns elementos observados no contexto das políticas municipais que podem trazer implicações para a construção das identidades profissionais na Educação Infantil.

A constituição de um sistema de ensino caracteriza-se por uma forma avançada de organização da educação e permite a agilização do trabalho, a divisão de

responsabilidades e a diminuição da burocracia, além da contenção de gastos provenientes de recursos humanos e materiais. Sendo a Educação Infantil de competência do município, a criação de um sistema de ensino municipal é condição fundamental para a definição de políticas de Educação Infantil (BRASIL, 2002).

O artigo 211 da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e o artigo 8 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) reconhecem a existência dos sistemas de ensino, seja o federal, os estaduais e os municipais, e descrevem suas responsabilidades e atribuições. O Parecer CNE/CEB n. 30/2000 (BRASIL, 2000), que tem Jamil Cury como seu relator, ao tratar a respeito dos sistemas de ensino, descreve que “os municípios, pela Constituição de 1988, são sistemas de ensino” (Parecer CNE/CEB 30/2000, p. 14). A legislação apresentada no documento traz a compreensão de que os sistemas de ensino devem ser responsáveis pela oferta da educação escolar dentro de níveis e etapas discriminadas, com normas educacionais que, isentas de antinomias, dêem organicidade e unidade ao conjunto sob o influxo dos princípios, finalidades, valores e deveres da educação postos na Constituição e na LDB e sob o competente órgão executivo. (Parecer CNE/CEB 30/2000, p. 9)

Para Saviani (1999), a compreensão do termo ‘sistema’ em educação é equívoca, uma vez que ele apresenta significados distintos. Comumente, a expressão sistema de ensino é utilizada como sinônimo de rede de escolas, seja estadual, municipal, particular, dentre outras. Entretanto, para o autor, como não consta na Constituição de 1988 a prerrogativa de que aos municípios cabe

legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto’ como ocorre com a União, os estados e o Distrito Federal” (...) os municípios não disporiam da faculdade de instituir sistemas próprios de ensino já que isso entraria em conflito com o disposto no Título III da Constituição. Conseqüentemente, não haveria lugar para a instituição de sistemas municipais de ensino. (SAVIANI, 1999, p. 5)

Em relação a essa questão, o próprio Saviani defende que a LDB 9.394/96 trouxe esclarecimentos a respeito, apontando para a instituição e para as competências do município em relação aos sistemas de ensino. A lei deixa claro que “a União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino” (art. 211) e delega a eles, dentre várias competências, “legislar sobre assuntos de interesse local”, “suplementar a legislação federal e a estadual no que couber” (art. 30) e “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino” (art. 11).

De acordo com Saviani (1999):

sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes). (SAVIANI, 1999, p. 3)

A constituição dos sistemas de ensino municipais traz como demanda a exigência da vinculação das instituições de Educação Infantil aos municípios e contribui para romper

com uma história de atendimento institucionalizado à criança, desenvolvido por diferentes áreas, que se configurava como amparo ou assistência e inauguram um novo tempo em que o direito à educação direciona todas as demais ações voltadas para a infância. (BRASIL, 2002, p.10).

O Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros foi instituído em acordo com a Lei n. 3.885, de 20 de dezembro de 2007, e compreende os seguintes órgãos e instituições: Secretaria Municipal de Educação (SME); Conselho Municipal de Educação (CME); instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental mantidas e administradas pelo governo municipal; instituições de Educação Infantil mantidas e administradas pela iniciativa privada.

O CME tem um papel fundamental, devendo atuar interagindo com a Secretaria Municipal de Educação e como instância que contribui para que os processos decisórios de gestão sejam realizados em bases democráticas. De acordo com Gadotti (2000), o CME

permite a participação da sociedade na fixação dos rumos da educação através do exercício da democracia direta. A fixação de prioridades e metas em conjunto com as representações dos vários segmentos sociais permite ao executivo identificar e suprir, com maior precisão e eficácia, as necessidades existentes. (GADOTTI, 2000, p. 169)

A organização do Sistema Municipal de Ensino trouxe demandas e perspectivas para a organização do ensino, cabendo à administração municipal o credenciamento, autorização e supervisão dos estabelecimentos. Nesse sentido, as exigências se voltam para a necessidade de acompanhamento de todas as instituições públicas municipais e particulares de Educação Infantil e para a criação de ações públicas efetivas em defesa da infância e da qualidade do ensino pelo sistema municipal. A mesma lei descreve as

inúmeras competências do Conselho Municipal de Educação. Dentre elas, destaca-se que ao Conselho cabe normatizar a Educação Infantil oferecida na rede pública municipal e nos estabelecimentos da rede privada, particular, comunitária, confessional e filantrópica.

Diante do exposto, a criação de um Sistema Municipal de Ensino próprio exige que o município tenha competência técnica, administrativa e política para ser capaz de organizar, regulamentar e acompanhar as questões referentes à educação sob sua jurisdição. Essa forma de organização da educação local traz ainda demandas para o município, como a necessidade de pessoal e de recursos financeiros, humanos e materiais e a criação de estruturas de apoio. Ela se constitui em importante indicador de autonomia e de descentralização, representa maior participação social e ampliação dos espaços decisórios através da criação dos conselhos de controle social, além de qualificar a educação local.

Atualmente, cabe ao Sistema Municipal de Ensino a autorização, o credenciamento, a supervisão e a avaliação de todas as instituições de Educação Infantil do município: escolas municipais, Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), escolas infantis conveniadas, escolas parceiras, centros de convivência e escolas particulares de Educação Infantil. Foram identificadas, pelo setor responsável, 95 instituições particulares com fins lucrativos que atendem à Educação Infantil; por outro lado, não se tem o registro de escolas infantis comunitárias sem fins lucrativos que não estejam conveniadas à Prefeitura. O acompanhamento das instituições particulares não conveniadas à Prefeitura tem sido realizado pela SME, através da Divisão de Gestão Escolar e da Seção de Inspeção Escolar.

O número de instituições e de alunos atendidos na Educação Infantil pela rede municipal de ensino está distribuído conforme a tabela a seguir:

TABELA 10
Atendimento da Educação Infantil em Montes Claros – Rede Municipal
de Ensino / 2011

Instituições que fazem Atendimento	Nº de Instituições	Nº turmas	Nº alunos Matriculados
CEMEI	37	355	7.901
Escolas conveniadas	10	62	1.440
Escolas municipais	38	31	531
Escolas municipais de pequeno porte	30	16	240
Centros de convivência (coordenados pela APAS)	11	34	765
Escolas especiais	3	14	118
TOTAL	129	512	10.995

Fonte: MONTES CLAROS, Quantitativo de turmas e alunos matriculados e frequentes. Divisão de Planejamento e Informação Educacional, março 2011

De acordo com o quadro, a maior referência do atendimento à Educação Infantil no município são os CEMEI, já que essas instituições atendem o maior número de alunos abrangendo a faixa etária de dois a cinco anos. Algumas escolas municipais fazem o atendimento apenas aos alunos do último ano da Educação Infantil (segundo período). De acordo com técnicos da SME, esta se torna uma medida adotada pelo fato de as escolas municipais não terem espaço e estrutura adequada ao atendimento das crianças muito pequenas.

3.2 Profissionais da Educação Infantil do município: quem são?

Atualmente, os cargos da Educação Infantil na rede municipal, que estão diretamente relacionados ao trabalho com a criança e à organização do trabalho pedagógico, são: Chefe da Divisão de Educação Infantil, Chefe da Seção de Pré-Escolar, Chefe da Seção de Creche, Diretor, Professor da Educação Básica - PEB 1, Supervisor educacional, Monitora e Auxiliar docente.

Para os cargos de chefia, exigem-se a formação superior em Pedagogia ou Normal Superior e experiência na área; para o supervisor educacional, a formação exigida é o curso de Pedagogia. A atuação na docência exige a formação de nível superior, admitindo-se ainda a formação em nível médio, conforme o edital do último concurso para ingresso no cargo de Professor da Educação Básica - PEB 1 (MONTES CLAROS, 2009b). No atual quadro de profissionais da rede municipal de ensino, o cargo de Monitora é considerado em extinção com a vacância³⁴ pela Lei n. 3.176 (MONTES CLAROS, 2003, Título X; art. 141), tendo sido criado e substituído pelo cargo de Auxiliar docente (MONTES CLAROS, 2009a), cuja formação exigida é o Ensino Médio, não necessariamente na modalidade Normal. De acordo com técnicos da SME, atualmente, o grupo de monitoras em exercício é formado por 28 pessoas. A monitora faz parte de um pequeno grupo que não alcançou progressão na carreira, apesar de a maioria delas ter a formação em nível superior. As auxiliares e monitoras são profissionais que exercem a função de auxiliares dos professores que trabalham com crianças de dois e três anos nas turmas do maternal pela rede municipal.

Conforme já anunciado, este estudo tomou como referência o professor, a monitora e o auxiliar docente. Nesse sentido, as próximas seções trarão informações sobre estes profissionais e buscarão contribuir para a aproximação do objeto de estudo, as identidades profissionais.

3.2.1 O Professor da Educação Infantil em Montes Claros

Em Montes Claros, até 2008, havia distinção entre os cargos de professor, sendo Professor de Educação Infantil (PEI) e Professor de Ensino Fundamental (PEF), cujos salários eram também diferenciados (MONTES CLAROS, 2003). A partir de 2009, ocorreu a unificação das carreiras na rede municipal. Os cargos de professor de Educação Infantil e os cargos de professor do Ensino Fundamental passaram a denominar-se “Professor de Educação Básica dos anos iniciais I – PEB 1”. O cargo foi classificado em níveis I e II, ambos com piso salarial de R\$1.451,00. O PEB I corresponde aos professores com formação em Pedagogia e Normal Superior para atuação na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; integram o PEB II os professores com formação específica nas licenciaturas, para atuação nas séries

³⁴ A vacância de cargo público decorrerá de: I- exoneração; II- demissão; III- promoção; IV- aposentadoria; V- posse em outro cargo inacumulável; VI- falecimento. (SME, 2003, art. 45)

finais do Ensino Fundamental. Não há diferenciação de salário para PEB I e PEB II. (MONTES CLAROS, 2009a, Cap. IV, art. 6º)

A unificação das carreiras de professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental vem sendo uma questão discutida e almejada pelos professores da educação infantil em muitas realidades do país, a exemplo da luta dos educadores infantis em Belo Horizonte. A unificação pressupõe a remuneração dos professores conforme a escolaridade e independente do nível em que atua e encontra respaldo na Resolução 02/2009 (CNE/CEB). A regulação nacional pontua que a adequação dos planos de carreira das redes de ensino, deve levar em consideração algumas diretrizes, dentre elas

fixar vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, nunca ser inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, diferenciados pelos níveis das habilitações a que se refere o artigo 62 da Lei nº 9.394/96, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional. (CNE/CEB, 2009)

Em Montes Claros, a unificação das carreiras significou uma medida importante para a carreira docente da rede municipal, ao mesmo tempo em que a remuneração do magistério vem sendo feita tendo como referência o Piso Salarial Profissional Nacional, para a realização do trabalho em meio turno. Além disso, a revisão do Plano de Carreira que ora vem ocorrendo, sinaliza conquistas que implicam em melhorias na progressão e em avanços significativos para a carreira docente.

Embora a unificação das carreiras dos professores seja vista como um reconhecimento social e como forma de valorização dos professores, uma técnica da SME, entrevistada para esta pesquisa, considera que a vinda de professores do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, tem trazido implicações para o trabalho pedagógico. Alguns professores, apesar de muito experientes no trabalho com alunos do Ensino Fundamental, encontram dificuldades para trabalhar com as crianças menores, para oferecer uma rotina adequada ao aluno da Educação Infantil. Esses profissionais estariam no final da carreira, iniciando um processo de formação para o trabalho na Educação Infantil, o que se constitui um desafio para alguns deles.

Atualmente, o ingresso do professor da Educação Infantil no sistema municipal tem acontecido exclusivamente por concurso público de provas e títulos, em obediência à LDB n. 9.394/96. (BRASIL, 1996; MONTES CLAROS, 2007, art. 43)

De acordo com a lei que organiza o Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros, Lei n. 3.885, de 20 de dezembro de 2007 (MONTES CLAROS, 2007), a formação mínima dos docentes para atuação na Educação Infantil será a licenciatura de graduação plena, admitindo-se o nível médio na modalidade Normal, habilitação prevista na LDB n. 9394/96. O último edital do concurso para provimento de cargos efetivos do Quadro de Pessoal da Educação (MONTES CLAROS, 2009b), citado anteriormente, define, em sua relação de cargos, o cargo de Professor de Educação Básica dos anos iniciais I, cuja exigência é a graduação em Normal Superior ou Pedagogia.

Em relação à carreira, o professor da Educação Básica do município tem atualmente o direito às seguintes gratificações, cujos percentuais incidem sobre o seu vencimento básico: auxílio ao pó de giz³⁵ (dez por cento) (MONTES CLAROS, 2006); trabalhos desenvolvidos na zona rural do município (dez por cento), em turmas de alfabetização (dez por cento), com alunos deficientes (cinco por cento) e em turmas de Educação de Jovens e Adultos (cinco por cento). (MONTES CLAROS, 2003, art. 126)

Não identificamos no Sistema Municipal de Ensino dados precisos sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil, mas se estima que há um número expressivo de professores com formação em nível superior, girando em torno de oitenta por cento. Não há na SME, ou mesmo na Secretaria Municipal de Recursos Humanos, um banco de dados organizado que comprove a formação de todos os profissionais da educação do sistema de ensino. Mais adiante, serão informados dados sobre a formação das monitoras e dos auxiliares docentes que foram identificados e organizados pela pesquisadora, tendo em vista a inexistência de um banco de dados sobre os profissionais na prefeitura. A estimativa em relação à formação dos professores foi citada por vários técnicos da SME que possuem experiência consolidada na rede. Uma técnica da SME, em entrevista para esta pesquisa, afirmou que aproximadamente setenta por cento dos profissionais da rede são pós-graduados.

Atualmente, a carreira dos profissionais da educação está descrita no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério do Município de Montes Claros (MONTES CLAROS, 2003). De acordo com uma técnica da SME, em entrevista para este estudo, as modificações sofridas pelo plano de carreira serão objeto de análise do setor jurídico da prefeitura, passando posteriormente pela Câmara Municipal para serem

³⁵ Pó de giz: Gratificação mensal concedida ao professor que estiver em efetivo exercício da docência de turmas ou de aulas. Está instituída por lei e corresponde a dez por cento do seu vencimento base.

sancionadas. Dentre as principais atualizações do plano destacam-se o piso nacional e a correção quanto ao nível de formação dos profissionais, o que implica na promoção salarial. No plano atual, para efeito de promoção, consta uma formação máxima até a Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado) e um período considerado longo para se alcançar a progressão, como, por exemplo, o tempo de dez anos para sair do Nível I para o Nível II. A proposta visa estender a formação até o Pós-Doutorado e o período de cinco anos para a passagem do Nível I para o Nível II. Nesse sentido, a atualização poderá trazer avanços e melhorias significativas na carreira e no salário dos profissionais da educação do município.

3.2.2 Monitoras e auxiliares docentes

O documento *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006) propõe diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Dentre as metas descritas no documento, merecem destaque duas que permitem uma reflexão sobre a identidade e o papel dos profissionais na elaboração das políticas municipais para a Educação Infantil:

Extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de Educação e que exercem funções docentes;

Admitir somente novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade Normal. (BRASIL, 2006)

De acordo com as metas, monitoras e auxiliares docentes são cargos que não deveriam mais ser propostos para a composição dos cargos para o trabalho na Educação Infantil. Observa-se no entanto, que embora os documentos oficiais alertem para a necessidade de admissão somente de professores para o trabalho na área específica para atuação na Educação Infantil, os cargos citados ainda são uma realidade no país. Esta é uma questão que vem sendo discutida pelos pesquisadores da área, que indagam a respeito do profissional que deve desempenhar a função de cuidar na Educação Infantil.

De acordo com a SME, atualmente 28 monitoras se encontram em efetivo exercício na rede.

TABELA 11
Formação das monitoras em exercício do Sistema Municipal de Ensino
Montes Claros – 2012

<i>Formação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual (%)</i>
Específica Nível superior (Pedagogia/Normal Superior)	9	32
Específica Nível Médio (Modalidade Magistério)	6	21,5
Não específica (Nível superior)	2	7
Não específica (Nível médio)	6	21,5
Ensino Fundamental	2	7
Cursando Nível Superior	3	11
TOTAL	28	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

De acordo com a tabela, no Sistema Municipal de Ensino as monitoras possuem formações distintas. A maior parte das profissionais tem formação na área em que atuam, seja em nível superior ou em nível médio, o que corresponde a mais de cinquenta por cento do total de monitoras em exercício da rede. Poucas permaneceram com a habilitação exigida na época para o ingresso no cargo, o Ensino Fundamental (apenas 7%), demonstrando que, apesar da falta de valorização profissional, as ocupantes do cargo tiveram preocupação com sua formação, não ignorando, portanto, a formação acadêmica.

O espaço pode não ter sido o da inclusão desse grupo profissional no quadro de magistério, mas se tornou espaço da aprendizagem. Observa-se que uma das três monitoras que está fazendo curso superior foi sujeito desta pesquisa e cursa Pedagogia na modalidade à distância. Em seu relato, ela diz que sabe que algumas pessoas a criticam por estar fazendo um curso nessa modalidade, como se essa formação fosse considerada como algo de menor valor.

As diferentes formas de aprendizagem e de saber existentes na atualidade são refletidas por Nóvoa (2008), que chama a atenção para a necessidade de a educação ser renovada e vista como espaço público. Um dos aspectos sublinhados pelo autor em

relação aos professores diz respeito à forma como o conhecimento deve ser concebido na sociedade atual, destacando quatro pontos:

(...) evitar que a educação exclua a “contemporaneidade”, reduzindo-se apenas às formas clássicas de saber. (...) Combater as tendências de desvalorização do saber; a pedagogia está inseparavelmente ligada aos conteúdos do ensino. (...) Admitir novas formas de relação com o trabalho (...). Compreender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação, que transportam novas maneiras de conhecer e de aprender (...). (NÓVOA, 2008, p. 226)

Até 2008, para suprir as necessidades de auxílio à docência para o trabalho com as crianças de dois e três anos, o município admitia pessoas que tivessem a formação mínima de Ensino Médio, modalidade Normal. Posteriormente, para essa função o município passou a adotar como critério de admissão o estágio remunerado para estagiários dos últimos períodos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, não se admitindo alunos de outros cursos superiores. Dessa forma, observa-se a tentativa de garantia das especificidades do trabalho na Educação Infantil. Entretanto, em 2009, o município criou cem cargos de auxiliar de docência a partir da Lei complementar n. 20, de 10 de julho de 2009, que dispõe sobre a criação, ampliação e alteração de cargos de provimento efetivo no quadro de pessoal da Prefeitura Municipal de Montes Claros (MONTES CLAROS, 2009a), e lançou edital de concurso público para provimento de cargos efetivos para essa função. Dessa forma, a rede municipal de ensino admitiu pessoas sem habilitação específica para o exercício na Educação Infantil, cujos cargos não fariam parte do quadro de Magistério, mas do quadro técnico-administrativo da Educação (MONTES CLAROS, 2009b). De acordo com os profissionais da Educação Infantil, isso representa um retrocesso na luta pela qualidade da Educação Infantil que vinha sendo implementada no município. Representa ainda uma ação contrária às reivindicações da categoria das monitoras, as quais serão abordadas mais adiante.

Na atualidade, a política do sistema municipal tem sido a realização de concurso público³⁶ com a exigência de escolaridade em nível Médio não acompanhada, no entanto, da exigência da Modalidade Normal, para provimento do cargo de auxiliar

³⁶ De acordo com o Edital n.1/2009 do Concurso Público para Provimento de Cargos efetivos do Quadro de Pessoal da Educação do município de Montes Claros/MG, são atribuições do auxiliar docente: “Auxiliar o professor com turmas de 0 a 3 anos e com turmas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública municipal. Executar atividades de alimentação, higiene e segurança dos discentes. Garantir os cuidados necessários no intervalo dos turnos e nos horários de entrada e saída dos alunos, responsabilizando-se pelas informações que garantam a integridade física e psicológica desses alunos. Atender às normas de higiene e segurança do trabalho. Executar outras atividades correlatas.” (MONTES CLAROS, 2009)

docente. Além disso, o estudo identificou que a rede municipal tem colocado pessoas para desempenharem a função de auxiliar docente, tendo apenas o Ensino Fundamental, através de contratos de trabalho de serventes de zeladoria (SZ), que estariam em desvio de função. De acordo com técnicos da SME, isso vem ocorrendo porque o número de auxiliares que tomou posse no último concurso foi insuficiente.

Diante do exposto e de acordo com informações coletadas para este estudo, a maior parte das pessoas (mulheres) que exercem a função de auxiliar docente não apresenta formação específica para o trabalho na Educação Infantil, sendo que algumas auxiliares docentes já concluíram seus cursos superiores e outras se encontram ainda em curso. Dos/as 100 auxiliares que ingressaram no cargo por meio do concurso citado anteriormente, 25 foram pesquisados/as para este estudo. A escolha das escolas destes profissionais foi aleatória e os dados foram informados pelos diretores, vice-diretores e supervisores das escolas. Indagou-se sobre a formação do profissional e os motivos da desistência do cargo quando era o caso. As áreas de formação identificadas dos profissionais que se constituíram em sujeitos desta pesquisa foram: Pedagogia, Letras, Artes (Música), Psicologia, Química/Engenharia Química, Biomedicina, História, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia da Automação, Geografia, Ciências Contábeis, Marketing e Publicidade.

TABELA 12

Formação dos auxiliares docentes pesquisados do Sistema Municipal de Ensino Montes Claros – 2012

<i>Formação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual (%)</i>
Nível superior	11	44
Em formação (nível superior)	11	44
Nível médio	3	12
Total	25	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

TABELA 13

Auxiliares docentes do Sistema Municipal de Ensino quanto à formação específica para a Educação Infantil - Montes Claros – 2012

<i>Formação</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual (%)</i>
Específica para a Educação Infantil (Pedagogia)	2	8
Não específica para a Educação Infantil (Nível Superior)	20	80
Não específica para a Educação Infantil (Nível Médio)	3	12
Total	25	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.³⁷

De acordo com a tabela, apenas 8% dos auxiliares docentes têm formação específica para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil. Dos 25 auxiliares, 20 eram do sexo feminino, cinco eram do sexo masculino. Apenas dois têm formação específica (Pedagogia) para o trabalho na Educação Infantil, três possuem formação no

³⁷ Foram considerados para o nível Superior, os alunos formados e os alunos em curso. Levou-se em conta ainda nas escolas pesquisadas, os auxiliares desistentes do cargo. Não foram computados neste estudo, os auxiliares docentes cujo cargo é de Serviço de zeladoria (desvio de função).

Ensino Médio, quatro auxiliam crianças deficientes nas instituições e quatro deles desistiram do cargo, sendo dois homens e duas mulheres. Os motivos da desistência dos auxiliares docentes citados pelos diretores das escolas foram a aprovação no vestibular de Medicina (1) e a aprovação em outro concurso público (3).

Diretores e supervisores indagados sobre o trabalho dos auxiliares docentes descrevem as inúmeras dificuldades desses profissionais quando ingressaram na rede municipal, principalmente em relação às atividades relacionadas à higiene das crianças. Eles afirmam que esses profissionais tiveram dificuldades para entender a função que iriam desempenhar na instituição. Isso, de fato, esteve presente na fala de Gercina, participante desse estudo, que disse não saber com o que iria trabalhar quando tomou posse no cargo e que no início sentia-se “completamente crua na situação” (Gercina. Auxiliar docente do CEMEI C. Entrevista concedida para este estudo em 03/04/2012.). Os diretores afirmaram ainda que alguns auxiliares não demonstraram ter iniciativa, não gostam da rotina da instituição e não se sentem responsáveis por algumas atividades, tais como as de higiene e cuidado, brincadeiras, observação e acompanhamento de atividades realizadas no pátio, dentre outras. Essas auxiliares questionaram que o concurso não havia deixado claro sobre as reais funções atribuídas ao cargo. De acordo com os diretores, a rede municipal poderá ter a desistência de outros auxiliares, tendo em vista que alguns deles já afirmaram que não pretendem continuar no cargo e que tiveram outras experiências profissionais em sua área de formação. Em relação a essas questões, elas foram confirmadas na entrevista com a auxiliar docente. Entretanto, a entrevistada, apesar de afirmar que não pretende continuar no cargo, demonstra gostar das crianças e do trabalho que vem exercendo com elas.

Eu não tinha experiência, pois não tenho filhos, sou a mais velha da casa, mas não participei da infância de meus irmãos. Por isso, para mim foi tudo muito diferente. Hoje tenho muito prazer, gosto muito de trabalhar com criança, acho que é uma recompensa, porque você vê amor nelas, elas gostam de você mesmo, do fundo do coração. Você vê sinceridade no sorriso, no abraço, no beijo, na alegria que tem quando te encontram. (Gercina. Auxiliar docente do CEMEI C. Entrevista concedida para este estudo em 03/04/2012.)

Destaca-se também a fala de uma diretora que informou que uma auxiliar docente com formação em Letras disse ter se arrependido de não ter feito o curso de Pedagogia. Segundo ela, a profissional tem se identificado muito com sua atividade profissional, demonstrando ser muito carinhosa, responsável e atuante.

Atualmente, o Sistema Municipal de Ensino, pelo fato de não exigir profissionais que tenham conhecimentos específicos para o exercício do trabalho de cuidados e educação na creche, tensiona as relações entre os profissionais que lutam por reconhecimento, direitos e por melhorias salariais. Destacam-se, por exemplo, inúmeras tentativas mal sucedidas de melhorias salariais e na carreira por parte do grupo de monitoras do Sistema Municipal de Ensino. Segundo a monitora pesquisada, nas últimas décadas, principalmente no início dos anos 2000, algumas mobilizações ocorreram por parte dessa categoria que buscava discutir os problemas da classe. Havia um grupo mais engajado, formado por três ou quatro monitoras, que estava sempre à frente dessas discussões. As profissionais reivindicavam a transferência do grupo para o quadro do magistério (o que a legislação não permite que aconteça) e a valorização profissional através da melhoria salarial, diminuição da jornada de trabalho, direito ao pó de giz, melhores condições de trabalho e direito à participação em todas as atividades de formação. Enfim, as monitoras desejavam os mesmos direitos alcançados pelos professores da Educação Infantil em relação à carreira e à formação. A rede municipal não demonstrou ter avançado em relação à questão dos profissionais da Educação Infantil, já que a LDB 9394/96 prevê a presença de professores e não de monitoras e auxiliares na Educação Infantil.

Um benefício alcançado pelas monitoras refere-se ao direito de receber o auxílio insalubridade, mas de acordo com a monitora Vera, isso foi cortado recentemente, pois alegaram que esse auxílio se justificaria pelos cuidados diretos às crianças em casos de doenças e por ocasionais riscos. De acordo com a monitora,

eles disseram que isso era uma questão de cultura, que nós temos que saber lidar e trabalhar com proteção, utilizando máscaras e luvas, que não iam nos pagar. Queriam que a gente se precavesse. Eu questionei sobre o socorro imediato, pois não dá tempo de socorrer a criança e nos protegermos ao mesmo tempo. Até você pegar uma luva e uma máscara no armário, é muito complicado, além disso, você não vai largar as crianças sozinhas no pátio. Eu falei para ele que eu não ia ficar carregando uma bolsa com esse material. (Vera. Monitora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 10/03/11.)

Apesar de ter sido um benefício alcançado pelas monitoras e de ser uma reivindicação dessa categoria, indaga-se: o trabalho que desenvolvem seria uma atividade insalubre?

A monitora Vera demonstrou também como esse grupo de profissionais se sente em relação ao tratamento que recebem diante do sistema e de algumas tentativas de profissionalização. Na sua fala observa-se o desejo de se sentir mais valorizada:

Reivindicávamos capacitação, melhor qualidade no trabalho, maior salário e insalubridade. No grupo, nessa trajetória, temos algumas que já são bem experientes, que sempre estiveram à frente das nossas reivindicações e nos representam. (...) Disseram também que se a gente não tiver satisfeita, que a gente deveria estudar e procurar outro cargo ou função. Mas o que nós buscamos não tem nada a ver com insatisfação na função. Reivindicamos a valorização profissional! Acho que toda profissão deve ser valorizada. Nessa profissão, por a gente lidar diretamente com a criança, não desfazendo do professor, mas eu acho que nós deveríamos ter tanto como elas a valorização profissional e isso a gente não tem. (Vera. Monitora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 10/03/11.)

Conforme descreve a monitora, não há como diferenciar a função do auxiliar da função do professor já que os profissionais que lidam diretamente com a criança necessitam estar o tempo inteiro cuidando e educando as crianças, assim como o professor, tornando-se difícil delimitar onde começa e onde termina a função desse profissional. De acordo com o relato da monitora, a categoria sempre teve uma trajetória de luta e de reivindicação em meio às posições diferenciadas a respeito do cargo e da função que ocupam.

A história desse grupo da Educação Infantil foi construída no processo de socialização vivido concretamente por elas nos espaços sociais, políticos e profissionais. As reivindicações, as lutas, a falta de reconhecimento social e as condições de trabalho compõem essa história e repercutem na imagem da profissão, que se reflete, por sua vez, na identidade das profissionais. Verifica-se o empenho dessas profissionais em fazerem parte do quadro de magistério e alcançarem os direitos garantidos pelos professores. Este cenário não revela conquistas, apesar dos esforços empreendidos. Ao contrário, traz desapontamento e desânimo, o que fez com que muitas dessas profissionais desistissem e buscassem outros cargos e funções. Com efeito, a extinção pela vacância, que compete para um cargo que se esvai, e a criação do cargo de auxiliar docente na rede municipal contribuem para a precarização do trabalho das monitoras e reforçam a divisão do trabalho na escola.

No momento atual, em que o país destaca a figura do professor, fixando inclusive um piso salarial profissional, a exemplo do próprio município, o fato de outros profissionais da educação não viverem essa realidade nos planos de carreira contribui para tornar mais difícil ainda a atratividade da carreira para esses/essas profissionais. O fato de o município ter tido como opção um concurso recente para auxiliar docente, com exigência de escolaridade do Ensino Médio e sem a formação específica não condiz

com a LDB n. 9.394/96 (art. 62 e 67) e contribui para a continuidade de uma carreira diferenciada na rede.

De acordo com Oliveira e Augusto (2008), na área pública, medidas que buscam racionalizar os serviços e controlar os gastos interferem nas condições de trabalho dos professores. No caso do município, isso é evidenciado em relação à questão das monitoras/auxiliares que não alcançaram avanços na carreira; ao contrário, as medidas de natureza econômico-administrativa convergem para o controle dos gastos públicos. Ressalta-se, nesse sentido, que a cidade é considerada polo universitário, tendo inúmeras instituições de Ensino Superior, o que não justifica, por exemplo, a colocação de auxiliares sem a formação específica, além de agravar o fato a existência de serventes de zeladoria, no trabalho direto com as crianças da Educação Infantil. Diante do exposto, estas, dentre outras questões, podem contribuir para a precarização das condições de trabalho, salário e carreira desses/dessas profissionais afetando a qualidade da Educação Infantil no município.

Diante do exposto, as ações do sistema municipal revelam a existência de descontinuidades das políticas educativas, uma vez que o município não adotava como medida a colocação de auxiliares sem a formação específica e, atualmente, isso vem ocorrendo por meio do ingresso dos profissionais e através de concurso público.

Estudos de Saviani (2008) corroboram que a descontinuidade é uma característica histórica da política educacional brasileira, o que, segundo o autor, torna-se um desafio para a criação de um Sistema Nacional de Educação. Esta questão é exemplificada por Saviani, que analisa as reformas que povoam a educação brasileira, citando metáforas que ele denominou de metáforas do ziguezague ou do pêndulo.

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam seqüencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. (SAVIANI, 2008, p. 11)

O obstáculo da descontinuidade impede maiores avanços na Educação Infantil e poderá trazer prejuízos aos profissionais e à qualidade do atendimento às crianças pequenas.

3.2.3 Os profissionais da Educação Infantil: funções semelhantes, carreiras diferentes

Supervisores pedagógicos dos CEMEI, professores e técnicos da Divisão de Educação Infantil consideram ser necessário que os profissionais tenham a formação específica para o trabalho na Educação Infantil diretamente com a criança. Gestores da SME consideram que para a função dos auxiliares seriam estipuladas apenas habilidades naturais que não exigem formação, limitando-se a atividades consideradas simples. Para essas pessoas, apenas os professores teriam a função de educar as crianças. Essa ideia levou, por exemplo, à criação do edital do concurso público citado anteriormente, que não exigiu formação específica para o cargo de auxiliar. A Secretária Municipal de Educação indagada a respeito dessa questão, informou que não se encontrava secretária nessa época e que não tinha conhecimento a respeito dessa opção colocada para o referido concurso. A pessoa que respondia pela gerência naquele período, não se encontrava mais na SME. Ou seja, há por parte das pessoas que trabalham com o aspecto pedagógico (supervisores, professores, técnicos, monitoras e auxiliares) o reconhecimento de que trabalhar diretamente com a criança exige uma formação específica na área. Entretanto, não se pode dizer o mesmo em relação à avaliação das outras pessoas que não lidam diretamente com o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, observou-se no município que algumas ações ou legislações referentes à criação de cargos e à carreira dos profissionais da Educação Infantil são criadas sem considerar os profissionais que trabalham diretamente com as crianças, o que poderá comprometer a qualidade da Educação Infantil na rede municipal, a exemplo da criação do cargo e do concurso público para auxiliar docente.

No município, a legislação define que o profissional responsável pela educação da criança deve ser o professor. A criação do cargo de auxiliar docente com salários, carreira e benefícios inferiores aos dos professores da Educação Infantil pela rede municipal fere o princípio da isonomia. Como apresenta o quadro abaixo, os cargos da Educação Infantil de menor salário correspondem aos de monitora e de auxiliar docente.

TABELA 14
Profissionais da Educação Infantil – Rede municipal de ensino
Montes Claros – MG

<i>Cargo</i>	<i>Função/quadro</i>	<i>Salário/Venc. base (R\$)</i>	<i>CH semanal (horas)</i>
Chefe da Divisão de Educ. Infantil	Coordenação da Educ. Inf./quadro pedagógico	1.416,06	40
Chefe da Seção de Pré-escolar	Coordenação de pré-esc./quadro pedagógico	1.089,39	40
Chefe da Seção de Creche	Coordenação de creche / quadro pedagógico	1.089,39	40
Diretor(a)	Direção de estabelecimento de ensino/quadro pedag.	1.667,27	40
PEB1			
Cargo efetivo (Nível Superior)	Professor da Educação Básica (Educação Infantil e séries iniciais) /quadro pedag.	1.451,00	25
SPE			
	Supervisor educacional/quadro pedagógico	1.739,47	25
Monitora	Auxiliar docente/quadro administrativo	719,77	30
Cargo efetivo (Nível Médio)			
Auxiliar docente	Auxiliar docente/quadro administrativo	750,27	30
Inspetor	Inspetor educacional		40
Cargo efetivo		2.793,37	

(Nível Sup.)

Fonte: PM/ MONTES CLAROS - Secretaria Municipal de Recursos Humanos / DIVRH, julho 2012.³⁸

De acordo com o quadro, os antigos cargos de monitora e de auxiliar docente percebem o menor salário, correspondente a R\$719,77 e 750,27 respectivamente. A situação se torna mais ainda complexa já que para esses profissionais se exige carga horária diária de seis horas de trabalho/30 horas semanais, portanto, superior à dos professores que trabalham na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja carga horária é de 25 horas semanais.

3.3 Caminhos da pesquisa: um retrato das instituições

Esta seção tem como objetivo caracterizar as instituições de Educação Infantil pesquisadas. O estudo dos sujeitos da Educação Infantil, dos profissionais que trabalham nas instituições, relaciona-se também à construção teórica sobre a criança de zero a seis anos. De acordo com os apontamentos do Capítulo 1, a história da Educação Infantil no país permite compreender as práticas de cuidados e educação e a construção das identidades dos profissionais.

Optou-se pela escolha de duas profissionais do CEMEI A, duas profissionais da instituição de Educação Infantil recém-municipalizada e uma profissional do CEMEI C. Silva (1999) assinala que a descrição da história e dos modos de organização das instituições dimensiona o trabalho e a forma como os profissionais foram ou vêm se constituindo na profissão, permitindo nos aproximarmos da forma como suas identidades são construídas.

Esta pesquisa contemplou professores, monitora e/ou auxiliar docente, formas de denominar as pessoas que atuam com as crianças nas instituições de Educação Infantil conforme analisado nos itens precedentes. Pelo fato de as 2 instituições selecionadas para o estudo não terem um dos cargos (auxiliar docente), foi necessário acrescentar à investigação outra instituição (CEMEI C) que tivesse a presença desse profissional. Esta instituição funciona também como um centro de convivência e foi idealizada e criada como uma escola modelo de Educação Infantil.

³⁸ Os cargos de chefia e de diretor(a) são cargos comissionados.

As instituições de Educação Infantil da rede, sejam municipais ou municipalizadas, podem atualmente ter o seguinte quadro de pessoal, conforme o tamanho da instituição e o seu número de alunos: diretora, vice-diretora, supervisora, professores, auxiliares de secretaria, serventes de zeladoria e vigias. Auxiliares docentes e monitoras fazem parte do quadro das escolas que possuem turmas de maternal, já que essas turmas exigem o trabalho de dois profissionais. Entretanto, há turmas que podem não ter a presença desse profissional, como foi identificado nesta pesquisa.

A formação exigida para os profissionais que lidam diretamente com a criança no trabalho pedagógico já foi mencionada anteriormente. A tabela a seguir apresenta a formação dessas profissionais.

TABELA 15
Formação dos profissionais pesquisados no Sistema Municipal de Ensino-
Montes Claros – 2012

<i>Prof/ Quant.</i>			
<i>Instituições</i>	<i>Professor – 3</i>	<i>Monitora – 1</i>	<i>Auxiliar docente – 1</i>
Escolas municipais/ municipalizadas de Educ. Inf. (CEMEI)	Formação Superior na área específica – 3	Em curso (formaç Superior área específica) – 1	Em curso (form. Superior área não específica) – 1
TOTAL	3	1	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Em relação às/aos auxiliares docentes, a pesquisa identificou a falta de reconhecimento de uma formação específica para o trabalho destes/as profissionais no município. Isso tem se revelado uma prática que, conseqüentemente, de acordo com os sujeitos pesquisados, tem trazido inúmeras dificuldades para o desenvolvimento das atividades do cuidar-educar. Conforme a tabela, a auxiliar pesquisada está tendo duas formações fora da sua área de atuação, cursa Engenharia Química e Licenciatura em Química. O trabalho com a criança pequena é algo de grande complexidade. Exige que o profissional tenha conhecimentos científicos e habilidades que somente poderão ser construídas durante os processos de formação e do exercício profissional. O relato de

uma técnica da SME, entrevistada para este estudo descreve a relação da formação com as dificuldades dos auxiliares docentes:

Eles teriam que ser pessoas que tivessem feito o Normal [Ensino Médio], que é considerado um cargo técnico. Eles teriam conhecimentos como docentes e poderiam contribuir melhor. A lei coloca que o auxiliar docente é auxiliar do docente. Ele deve trabalhar dentro da sala de aula. Mas a gente percebe algumas dificuldades deles porque são pessoas jovens e, apesar de auxiliarem o professor, estão trabalhando diretamente com a criança. Por isso, exige que eles tenham uma formação depois que entram, depois que começam a trabalhar. Dentro das escolas, percebemos que muitos não têm habilidade para trabalhar com a criança. Por exemplo, o auxiliar de docência precisa trabalhar com a criança deficiente e com a criança de dois e três anos. Precisa, por isso, trocar fralda, acompanhar, ajudar nos cuidados, alimentar. Eles não tiveram um curso específico, por isso, no início tiveram muita dificuldade. (Rosa. Técnica da SME de Montes Claros. Entrevista concedida para este estudo em 08/03/12.)

O auxiliar docente é um cargo cuja função não corresponde à docência. Entretanto, na prática, monitoras e auxiliares se veem diante de situações e de circunstâncias indicadoras, o tempo inteiro, de exercerem ações relacionadas à docência, se vendo, portanto, como professores. Ao mesmo tempo, os próprios professores reconhecem a importância do trabalho desses servidores que desempenham atividades de cuidados e também de educação.

De acordo com a LDB 9394/96, o ingresso na Educação na carreira de Magistério Público, somente poderá ocorrer por meio de concurso público de provas e títulos para o cargo de professor. Nesse sentido, observa-se que na Educação Infantil, existem ambiguidades no que se refere ao profissional desta área, já que existem diferentes servidores que atuam como monitores, auxiliares e recreacionistas, dentre outros cargos criados em muitos municípios do país. As discussões se voltam para a necessidade de se pensar a questão da construção das identidades dos profissionais e de uma nova profissionalidade para aqueles que não exercem a função docente e lidam diretamente com as crianças pequenas.

No município, a adoção de algumas políticas na Educação Infantil, vem legitimando a separação do cuidar-educar trazendo com efeito, tensões e conflitos entre os profissionais. Nesse sentido, o sistema atribui uma identidade e uma condição às monitoras e auxiliares e estes profissionais não se identificam com as referências a eles relacionadas. Monitoras e auxiliares tentam desenvolver um trabalho voltado não apenas para as atividades de cuidado, mas também de educação, o que não seria

esperado que desenvolvessem pelo sistema. Buscam responder às inúmeras necessidades infantis no cotidiano escolar, aprimorando dessa forma sua prática pedagógica. Esse processo é assinalado por Dubar (2005), que indica a presença de dois processos na formação da identidade: o de atribuição e o de incorporação. Nos atos de atribuição, a identidade é para o outro, o sujeito é visto pelo outro, que lhe atribui um *status* e uma identidade (o que o sujeito é). No processo de incorporação (atos de pertencimento), o sujeito interioriza a identidade para si (o que o sujeito quer ser). Quando há falta de entendimento entre os dois processos - o que os outros dizem o que eu sou e o que eu penso que sou, atitudes são tomadas visando sanar esta diferença. Nesse momento, o sujeito tenta articular esse processo resultando em continuidades ou rupturas e em negociações.

3.3.1 Os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI)

Os CEMEI são instituições de Educação Infantil que atendem crianças de dois a cinco anos em tempo parcial ou em tempo integral no município. Para o atendimento em tempo integral, utilizam-se como critério principal as necessidades da família, priorizando-se o atendimento de crianças de dois a três anos. Conforme o exposto no capítulo 2, CEMEI passou a ser a denominação utilizada para as instituições que atendem à Educação Infantil, em substituição a outros termos, como creche e Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Desde a sua origem, a creche era compreendida não segundo a idade das crianças, mas como instituição que fazia o atendimento às crianças em idade de creche e em idade de pré-escolar.

A escolha do CEMEI A deveu-se à instituição fazer parte do grupo de creches mais antigas do município, pela proximidade e facilidade de acesso da pesquisadora ao local e pelo fato de ela ainda ter o antigo cargo de monitora. O CEMEI C teve sua escolha justificada pela proximidade e facilidade de acesso e pela presença do cargo de auxiliar docente nesta instituição.

3.3.1.1 O CEMEI A

Tomar um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) que fez parte da origem das creches em Montes Claros permitiu a aproximação da forma como a constituição da identidade profissional se dá. Por ser o CEMEI escolhido uma das primeiras instituições de Educação Infantil do município, no início na década de 1980. A descrição da história e dos modos de organização desta escola foi elemento importante para a análise das trajetórias dos profissionais.

Sua inauguração ocorreu em 1983, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Ação Social (SMAS). A instituição iniciou seu atendimento com 60 crianças até seis anos de idade, todas em tempo integral e como uma alternativa para as mães que trabalhavam fora do ambiente doméstico. Nesse caso, a sua criação esteve vinculada ao trabalho desenvolvido pelas mães na lavanderia comunitária que ainda funciona ao lado da instituição de Educação Infantil. (Histórico do CEMEI A, 2012)

Atualmente, o CEMEI A atende a 322 crianças de dois a cinco anos. O seu quadro de pessoal é formado por uma diretora, uma vice-diretora, duas supervisoras, 14 professoras, duas monitoras (cargo em extinção), quatro serventes de zeladoria e um vigia.

A escola sempre funcionou em espaços precários e inadequados. Não foi planejada e construída em espaços amplos e arborizados, dentro dos padrões considerados adequados para o atendimento da Educação Infantil. O prédio sofreu algumas reformas, buscando-se adaptá-lo às demandas da comunidade. Atualmente, passa por nova ampliação, com possibilidade de aumento do atendimento mais uma vez neste ano. A escola possui sete salas de aula, um refeitório, uma secretaria, uma cozinha, um banheiro para adultos e quatro banheiros adequados à idade das crianças. Há uma brinquedoteca, sala da direção, sala para a supervisão, sala para os professores e espaços para aulas especializadas. O pátio é pequeno e cimentado, possui algumas árvores e pequeno jardim. Apesar das suas limitações em relação à edificação, possui um ambiente agradável e acolhedor. As salas de aula não são espaçosas, mas permitem o desenvolvimento das atividades cotidianas; possuem carteiras para as crianças, estantes para colocação de brinquedos, prateleiras em ardósia, estantes de aço, armário, mesa e cadeira para o professor e filtro. Nas paredes há desenhos e cartazes com motivos infantis e textos, além de produções das crianças em varais e cartazes.

O bairro onde está situada a instituição localiza-se numa região de intenso movimento, entre vias que dão acesso a vários bairros da cidade. No entorno da escola há uma praça, um posto de saúde, uma lavanderia, igrejas, escolas e um comércio diversificado (farmácias, lojas, supermercados). De acordo com Gomes (2007), “trata-se de um comércio mais popular, atingindo um público, predominantemente, de classe baixa. O elevado grau de atratividade comercial (...) torna a população do bairro e das áreas adjacentes ‘independentes’ do centro comercial da cidade” (GOMES, 2007, p. 122). Conforme o exposto no capítulo 2 e com os estudos realizados por Gomes (2007), os investimentos do Projeto Especial Cidade de Porte Médio (PECPM) permitiram ao bairro o extraordinário crescimento populacional e desenvolvimento social.

O acesso das crianças à escola é feito mediante a realização, pela rede municipal de ensino, de um levantamento prévio da demanda de crianças, cuja prioridade de atendimento é dada às crianças maiores (cinco anos) e às crianças que se encontram em situação de risco, tais como abandono e questões sociais vivenciadas pelas famílias que tragam risco à vida da criança.

3.3.1.2 O CEMEI C

A escola foi fundada em 2010 através de uma parceria da Associação de Promoção e Ação Social (APAS) com o Serviço Social do Comércio (SESC)/Montes Claros. Funciona dentro das dependências do SESC, na região central do município. No entorno há escolas públicas, e particulares, área comercial, hospital, consultórios e clínicas de atendimento médico. A escola foi construída pelo SESC e faz parte do Sistema Municipal de Ensino. Esta instituição foi concebida como “escola modelo”, diferentemente das outras instituições municipais de Educação Infantil, os CEMEI, e possui um projeto de implantação e acompanhamento diferentes das outras instituições, contando com um número maior de profissionais especializados em seu quadro.



FIGURA 4: Vista da entrada e da lateral do CEMEI C /2012.
Fonte: Foto da autora, 2012.

O atendimento é feito a 328 crianças de dois a cinco anos, sendo uma turma de tempo integral e 14 turmas em tempo parcial.

A edificação da escola é padronizada, já que o SESC possui outras escolas de Educação Infantil em várias cidades. Foi construída e equipada para atender à Educação Infantil em tempo integral e parcial, sendo confortável, espaçosa e adequada ao desenvolvimento infantil. No prédio há sete salas de aula, uma sala para atendimento em tempo integral (berçário) com 18 berços, fraldário, rouparia, um laboratório de ciências, uma brinquedoteca/biblioteca, uma sala de artes, uma sala para núcleo de estudo e planejamento pedagógico, dois banheiros coletivos infantis - masculino e feminino, uma secretaria com banheiro, uma sala para direção e supervisão, um almoxarifado, um refeitório, uma cantina, um depósito para merenda, área de serviço com banheiro e armários para guardar utensílios dos funcionários, depósito para material de limpeza e uma guarita na portaria. O espaço externo possui área verde com muitas árvores, jardim (sendo uma parte cimentada, com desenhos infantis no chão para a realização de brincadeiras), *playground* e piscina. O prédio é adaptado às necessidades infantis, com mobiliários e equipamentos à altura das crianças. Todas as salas de aula são espaçosas e bem iluminadas, equipadas com quadros brancos para pincel, quadro de giz, quadro de aviso, ventilador e cortinas persianas. Há ainda carteiras coletivas para as crianças; armários para guardar brinquedos e utensílios das crianças; mesa, cadeira e armário para o professor. Observaram-se produções das crianças nos espaços externos. Os banheiros possuem sanitários pequenos e médios, *box* adaptado à acessibilidade

física, cinco pias e bancadas em granito, espelhos e sistema de iluminação automatizada (iluminação inteligente). O núcleo de estudo é um local destinado à realização de reuniões, estudo e planejamento dos professores e da supervisão.



FIGURA 5: Núcleo de estudo. CEMEI C

Fonte: Foto da autora, 2012.



FIGURA 6: Sala de aula. CEMEI C

Fonte: Foto da autora, 2012.

A gestão do Projeto Político-Pedagógico do CEMEI C é feita por uma diretora e duas supervisoras pedagógicas (uma por turno). Há ainda uma pedagoga do SESC que se responsabiliza pelas atividades temporárias³⁹ da instituição fundadora. O corpo docente é formado por 16 professores regentes (um professor por turma); um(a)

³⁹ As atividades temporárias referem-se às atividades da programação anual do SESC.

professor(a) para cada área: inglês, espanhol, artes cênicas, artes visuais, música, educação física; um(a) técnico(a) de enfermagem e oito auxiliares docentes.

3.3.2 As instituições municipalizadas

A municipalização de algumas instituições de Educação Infantil conveniadas à prefeitura é uma medida que vem ocorrendo em Montes Claros desde o início dos anos 2000. As instituições particulares e sem fins lucrativos, vendo-se sem condições de se manterem financeiramente e de colocarem a escola dentro dos padrões mínimos de atendimento, passam pelo processo de municipalização do ensino. A entidade filantrópica vê-se, dessa forma, isenta dos problemas financeiros que enfrentava anteriormente e a instituição passa a ser de completa responsabilidade do município. No caso da instituição pesquisada, a rede municipal manteve na direção um membro da entidade filantrópica.

O CEMEI B é uma instituição que passou por esse processo recentemente e fez parte deste estudo.

3.3.2.1 O CEMEI B

O CEMEI B atende 124 crianças distribuídas em seis turmas de meio período, do maternal (três anos) ao segundo período. A escola está localizada na zona periférica do município e em suas imediações há escolas públicas de Ensino Fundamental, pontos comerciais, residências e o Ginásio Poliesportivo Tancredo Neves. A escola foi fundada há 13 anos por uma instituição religiosa através de um projeto de assistência social, tendo iniciado suas atividades como instituição comunitária sem fins lucrativos. Após um ano de fundação, estabeleceu o convênio com a Prefeitura, passando a receber a merenda escolar e o pagamento dos seus recursos humanos. Em 2009, a escola foi municipalizada, o que, segundo a diretora da escola, trouxe maior segurança à comunidade e à própria instituição, que não tinha mais como manter o projeto. Para a diretora, a constituição do Sistema Municipal de Ensino trouxe maior agilidade ao processo de municipalização, além de maior facilidade e autonomia da instituição para a resolução dos seus problemas. A escola não possui uma estrutura adequada ao desenvolvimento das atividades. Funciona em prédio alugado e adaptado; não possui área verde, espaço para brincadeira e *playground*. Possui três salas de aula, banheiro,

uma secretaria e pequeno espaço ao ar livre destinado à brincadeira. As salas de aula são muito pequenas e não há espaço para o movimento das crianças. Na sala de aula há mesas adaptadas para as crianças para atividades coletivas; mesa, cadeira e armário para o professor; cartazes com motivos infantis e produções das crianças. O mobiliário em geral também não é considerado pelas professoras como suficiente e adequado ao desenvolvimento infantil e ao trabalho dos adultos. Atualmente, a gestão do Projeto Político-Pedagógico é feita pela diretora e por uma supervisora pedagógica que trabalha em dois turnos em dias alternados. A escola é pequena e possui um quadro de seis professoras efetivas. As turmas de maternal contam apenas com um professor, pois, neste ano, não receberam monitora ou auxiliar docente.

A municipalização da escola permitiu a formação de um quadro de funcionários efetivos, a criação da caixa escolar e expectativas para a construção de um novo prédio. Solicitada a analisar as mudanças ocorridas com a municipalização, a diretora relatou a existência de um quadro de funcionários efetivos e mais experiente. No entanto, para ela, as pessoas que atuavam anteriormente assumiam o trabalho como obra social, como uma missão, demonstrando um amor incondicional pela escola. Ao mesmo tempo, reconhece que o novo quadro de funcionários é “diferente”, mas que está num processo de criar laços com a comunidade.

Observa-se que as identidades profissionais se constroem também na relação com as identidades institucionais. A escola foi municipalizada há poucos anos e não contou ainda com melhorias significativas em relação a sua estrutura, materiais e equipamentos, sendo que as profissionais efetivas fazem uma avaliação da situação precária dos espaços da escola. Elas descrevem o quanto essas condições interferem no trabalho que desenvolvem. As entrevistadas relatam que sentem muita falta principalmente, de um pátio e de uma brinquedoteca, e que sonham com a construção de uma nova escola.

De maneira geral, as informações sobre as instituições pesquisadas, sinalizam que a história e a forma como as instituições de Educação Infantil do município se organizam e se constituem interferem e se relacionam com a construção das identidades profissionais, principalmente se se levar em consideração a estrutura, materiais, equipamentos e condições de trabalho. As histórias dos profissionais se misturam com as identidades institucionais com suas dificuldades, desafios e avanços.

De acordo com o histórico realizado sobre a criação das creches municipais e pelos relatos das entrevistadas, estas instituições apresentaram melhorias progressivas

em suas estruturas e organização, mas ainda não se encontram na situação ideal. A municipalização do ensino tem representado para as instituições conveniadas uma possibilidade de melhoria, já que elas não dispõem de recursos financeiros para o investimento nestas instituições. A coordenação da instituição recém-municipalizada citou a criação do Caixa-escolar, o recebimento de computador e internet e perspectiva de construção de prédio próprio. Apesar da existência de algumas políticas que reforçam a separação entre as atividades de cuidados e educação, observa-se na fala das profissionais preocupação em integrar estes aspectos. O perfil profissional destas escolas apresenta qualificação e preocupação em desenvolver um trabalho que respeita as especificidades da infância. Monitora, auxiliar e professora descreveram o cotidiano com as crianças, a prática pedagógica que desenvolvem, a necessidade de brinquedos e materiais necessários à melhoria do trabalho, o que sugere que estes profissionais enxergam a estrutura, o funcionamento e a prática pedagógica como aspectos importantes no trabalho que desenvolvem.

CAPÍTULO 4:
OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MONTES CLAROS:
avanços e contradições na construção das identidades

Neste capítulo, pretende-se analisar os processos identitários das profissionais, relacionando-os às políticas para a Educação Infantil que vem sendo empreendidas nas últimas décadas na rede municipal de ensino. Partiu-se do pressuposto de que a forma como o Sistema Municipal de ensino se organiza, dimensiona o trabalho e interfere na constituição identitária das profissionais da Educação Infantil.

A identidade profissional foi entendida como um amplo processo que não se constroi independente das identidades individuais e sociais. Ela perpassa um processo que é dinâmico, complexo e que precisa ser analisado em suas múltiplas dimensões. A natureza complexa da docência, com suas características próprias, exigiu considerar os diversos contextos e seus condicionantes, as marcas, as diferenças e semelhanças presentes nesse campo profissional. Nesse sentido, a identidade foi pensada não como uma unicidade, mas como algo que não é fixo, um fenômeno relacional e que se desenvolve influenciada não apenas pelo aspecto pessoal, mas também pelos contextos sociais e cognitivos.

Este capítulo está dividido em duas partes. A primeira retrata o perfil das profissionais; a segunda analisa o processo de construção das suas identidades, apresentando as histórias, as marcas e os significados mobilizados em suas trajetórias profissionais a partir das concepções e representações construídas por elas. Apresentamos relatos de profissionais da Educação Infantil que abordam aspectos relacionados às suas visões sobre esse nível de ensino, do próprio trabalho que desenvolvem e da instituição onde trabalham, procurando dar voz a essas mulheres.

As profissionais estudadas - professoras, monitoras e auxiliares docentes apresentam uma identidade construída no sistema municipal de ensino, inseridas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI).

4.1 Caminhos da pesquisa: um retrato dos sujeitos

Esta seção objetiva traçar o perfil das profissionais pesquisadas. São mulheres de diferentes idades, instituições e expectativas em relação à vida pessoal e profissional. Elas lidam diretamente com as crianças, mas ocupam cargos e funções distintas e possuem diferentes trajetórias. Ser professora da zona urbana, ser professora da zona rural, ser monitora, ser auxiliar docente, ser mãe e ser esposa são algumas faces que constituem as identidades dessas profissionais.

4.1.1 Os profissionais do CEMEI A

A professora Mara e a monitora Vera são profissionais efetivas que entraram na mesma época na instituição e trabalham com Educação Infantil há vários anos. Ocupam funções e têm formações diferentes, mas ambas possuem uma trajetória consolidada e declaram gosto e predileção pela Educação Infantil. As duas demonstram compromisso e respeito pelos alunos, pela comunidade e pela instituição, bem como um sentimento de pertencimento ao grupo e ao trabalho que desenvolvem na Educação Infantil. As histórias pessoais, de formação e de inserção na carreira foram diferentes para estas profissionais.

A professora Mara é casada há 17 anos, tem 38 anos e uma filha. É formada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia. Quando começou a trabalhar na rede municipal de ensino, aos 19 anos, Mara tinha o curso de magistério e havia acabado de fazer o antigo curso adicional de pré-escolar. Tomou posse no CEMEI A há 18 anos como professora, mas está cedida para trabalhar com alunos deficientes em outra escola da rede. Considerou-se que sua trajetória na rede municipal, traria elementos importantes para o estudo da identidade profissional. Além de ser professora, é supervisora pela rede municipal numa instituição conveniada à Prefeitura, tendo tido também experiência como diretora. A aproximação de Mara com o magistério se deu a partir de sua experiência na vida religiosa, denominada por ela de vida secular. Na adolescência, ela já desenvolvia um trabalho de assistência social com crianças pequenas em bairros da periferia de Montes Claros. Durante o Ensino Médio, já havia feito opção pelo magistério. Percebeu-se, no relato de Mara, uma forte influência da mãe, que é também professora, para que ela fizesse essa escolha profissional.

Na verdade, o que me levou mesmo a querer ser professora, eu devo à minha mãe que é formada no magistério. (...) Ela sempre me passou um amor muito grande por esta profissão. Acho que eu me espelho um pouco nela também. Nesse ano, ela vai entrar com o processo de aposentadoria, muito pesarosa por causa da idade, porque a lei já não permite mais que ela continue trabalhando com mais de setenta anos. Isso também me ajudou a escolher essa área (Mara. Professora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 13/12/11.)

Vera ocupa o cargo de monitora considerado em extinção pela vacância na rede municipal. Atualmente, ela exerce a função de auxiliar docente numa turma de maternal. É casada e tem três filhas. Não tem formação em magistério, mas curso técnico em contabilidade. No entanto, agora está cursando Pedagogia. Antes de atuar na

Educação Infantil, Vera trabalhou numa fábrica, num escritório de contabilidade e também foi babá. Em relação à escolha profissional, ela atribui à própria necessidade de estabilidade no serviço público, já que o trabalho administrativo que desenvolvia em uma empresa não era estável. A experiência como babá ajudou Vera na função que desempenharia na creche, como relata a seguir:

Fui babá por oito anos de três meninas. Cuidei delas desde bebês, eu cuidava de tudo, até ensinava a fazer as tarefas. Isso me ajudou muito também no meu trabalho, pois já tinha essa experiência, como, por exemplo, a questão de trocar fralda e de dar mamadeira. Tem pessoas que têm resistência em relação ao xixi, às trocas da criança. Para mim não tinha problema, pois eu já tinha passado por três crianças. (Vera. Monitora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 10/03/11)

A entrada das duas profissionais para a escola e a opção pelo magistério ocorreram quase na mesma época, destacando-se a influência da família no caso da professora e a opção pela monitora, sendo a escolha da última definida mais pela contingência de estabilidade no trabalho e à facilidade de passar no concurso. O início da carreira para a professora aconteceu de forma tranquila, ao contrário da monitora, que relata as dificuldades de adaptar-se à realidade, de lidar com os pais das crianças, além das questões sociais e da falta de investimento na Educação Infantil naquela época, o que será relatado na segunda parte deste capítulo.

4.1.2 Os profissionais do CEMEI C

Conforme já foi mencionado, o CEMEI C foi incluído na pesquisa por causa da facilidade de acesso pela pesquisadora e por contar com uma auxiliar docente, cargo que não existia nas escolas selecionadas inicialmente.

Gercina, auxiliar docente dessa escola, demonstrou muita disposição em participar desta pesquisa. Ela é solteira, tem 28 anos e ocupa seu cargo desde 2011, quando ocorreu o último concurso, como já exposto no capítulo três. Atualmente, ela faz dois cursos superiores: Química (Licenciatura) e Engenharia Química, em Montes Claros. A profissional diz gostar muito da área das Ciências Exatas, por isso fez a escolha daqueles cursos. Nos últimos tempos trabalhou num banco e numa distribuidora de cargas. Aproximou-se do trabalho na creche influenciada por sua mãe e pela possibilidade de estabilidade no serviço público:

Entrei sem saber, “caí de pára-quedas” nesta função. Prestei mesmo esse concurso por causa da minha mãe; ela que me incentivou. Todo mundo sabe que ser concursado é muito bom, seja em nível de segundo ou terceiro grau. (...) Eu já trabalhei em empresa privada durante muito tempo e sei que a diferença é muito grande. Fiz o concurso de maneira desinteressada, escolhi a opção que tinha o maior número de vagas. (Gercina. Auxiliar docente do CEMEI C. Entrevista concedida para este estudo, 2012.)

Apesar das dificuldades do início da carreira, da inexperiência e da falta de formação específica, a auxiliar faz uma análise importante para a compreensão da identidade profissional, o que será apresentado nas seções subsequentes.

4.1.3 Os profissionais do CEMEI B

Neste CEMEI, participaram do estudo duas professoras, Vileide e Francisca, que se encontram próximas dos 45 anos de idade. Elas são professoras experientes, efetivas e entraram na mesma época na escola, em 2010, tendo passado antes por várias escolas do município. Possuem uma carreira consolidada e alguns aspectos são comuns em suas trajetórias profissionais, tendo ambas a formação superior e iniciado o trabalho docente na zona rural do município. O relato de Francisca aponta para os desafios de se trabalhar nas décadas de 1980 e 1990 na Educação Infantil, em meio à precariedade, à falta de estrutura e de material. Vileide, por sua vez, iniciou-se na profissão sem ser efetiva e contratada: ela fazia a substituição dos professores, que lhe pagavam por conta própria, naquela época, o trabalho prestado na zona rural.

A professora Vileide é casada e tem dois filhos (de 23 e 19 anos). Fez o curso Normal Superior e Especialização em Supervisão escolar. Vileide iniciou o trabalho na docência em Claraval, zona rural do município, com alunos do Ensino Fundamental (5º ano). Depois de dois anos, iniciou o trabalho com os alunos da pré-escola ainda no espaço rural, no distrito de Nova Esperança, na escola estadual desta localidade. Trabalhou contratada posteriormente, em 1991, pela rede municipal de ensino numa turma multisseriada⁴⁰, de 1ª à 4ª séries, na localidade de Ramires. No mesmo ano, foi aprovada no concurso da mesma rede, quando entrou para o trabalho na Educação Infantil e no qual se encontra até hoje. A escolha de Vileide pelo magistério ocorreu por falta de opção na época. Segundo ela, só existiam o curso de contabilidade e o curso de

⁴⁰ Vide o conceito do termo para esta pesquisa no capítulo dois.

magistério. Ela diz amar o trabalho na Educação Infantil, e foi a partir do estágio que começou a gostar da área.

A professora Francisca é casada há 29 anos e tem duas filhas. Possui Especialização em Letramento. Antes de fazer opção pelo magistério, Francisca já demonstrava certa admiração e identificação com a área. O magistério chamou sua atenção quando passou a levar um sobrinho para a aula do pré-escolar numa escola estadual do município. Desde então, observava e tentava auxiliar a professora do pré-escolar na sala de aula, iniciando-se assim o desejo de um dia tornar-se professora, o que influenciou na construção de sua identidade docente. Desse modo, formou-se em magistério e fez o curso adicional do pré-escolar. Iniciou a docência em Pires de Albuquerque, zona rural do município. Em 1995, passou no concurso para professor pela rede municipal. Francisca também diz gostar muito das crianças e de se envolver no trabalho com a Educação Infantil.

As duas professoras, Vileide e Francisca, possuem trajetórias e histórias comuns, com ampla experiência na Educação Infantil. Ambas passaram por várias instituições da rede, sejam conveniadas, municipais ou municipalizadas, rurais e urbanas, espaços onde elas aprenderam a se tornar professoras. Em cada escola vivenciaram novos desafios, novas aprendizagens e experiências, sendo que, atualmente, a creche onde se encontram indica talvez a última instituição na qual esperam trabalhar.

4.2 Identidade profissional: diferentes olhares, histórias e significados

Ao longo de seus processos de socialização, na formação, nas experiências vividas, nas relações com as crianças, com os pais, com a comunidade e com os profissionais da área, as profissionais construíram saberes e conhecimentos necessários ao exercício profissional e à formação de suas identidades. As experiências individuais e sociais revelam que essas profissionais se identificam com sua área de atuação, preocupam-se em desenvolver um trabalho fundamentado na ética e comprometido com o outro. Contudo, apresentam condições desiguais e *status* diferenciados na profissão. As identidades das profissionais são construídas em realidades desafiadoras, nas quais os sujeitos superam dificuldades, forjam subjetividades, criam resistências, confrontam o sistema. As profissionais desejam conquistas não apenas materiais, mas também o reconhecimento, e lutam para se constituírem enquanto sujeitos autônomos.

Esta seção pretende analisar as identidades considerando os significados e os sentidos construídos no diálogo, nos acontecimentos e nas relações que assinalam as trajetórias das profissionais da Educação Infantil do município. Para isso, julgou-se importante mostrar o que elas pensam a respeito da Educação Infantil, do trabalho que desenvolvem e das instituições. As ideias e visões dos sujeitos sobre a Educação Infantil, suas concepções de práticas de cuidados e educação, sua concepção de profissional da Educação Infantil, de formação, dentre outras representações, constituem o processo de desenvolvimento do professor e foram vistos de maneira interligada.

4.2.1 Os sujeitos e suas representações sobre a Educação Infantil em Montes Claros

Uma visão da Educação Infantil como área que deve desenvolver atividades de cuidado e educação esteve presente em todas as profissionais dos CEMEI. Na rotina relatada pelas profissionais, observa-se a presença de um planejamento intencional, da realização de atividades diversificadas, da organização dos espaços e tempos, da avaliação do trabalho com as crianças.

As referências históricas ajudam a compreender como foi sendo construída a concepção de Educação Infantil e de profissional, trazendo a ideia de que seria possível oferecer à criança um atendimento que dissociasse o cuidar do educar, e cuja instituição se caracterizasse como guarda da criança, com preocupação voltada apenas para a alimentação, higiene e segurança. De acordo com Kuhlmann Jr (2010), o atendimento em creche voltado para as crianças pobres, considerado como dádiva ou favor, implicava uma educação para a subordinação, voltada para a resignação da condição social. Maria Malta Campos (1994), ao descrever a dupla identidade que historicamente caracterizou a Educação Infantil, assinala a necessidade de uma “concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes” (CAMPOS, 1994, p. 38).

Todas as profissionais das instituições públicas pesquisadas enxergam a importância da Educação Infantil na vida das crianças. Elas pontuam que o trabalho educativo traz contribuições para a vida dos alunos e das famílias na medida em que consideram que esse processo desenvolve nas crianças valores e princípios básicos de convivência, de respeito ao outro, de partilha e de preservação do meio ambiente. As

profissionais descrevem o quanto os pais reconhecem e agradecem os resultados alcançados, o que lhes causa grande satisfação pessoal e profissional.

A pesquisa constatou diferentes visões dos sujeitos, do conceito de profissional para o trabalho com a criança da Educação Infantil na rede municipal. A presença dos cargos de monitora e de auxiliares docentes revela uma prática que vem ocorrendo desde a criação das primeiras creches no município. Nesses cargos, as pessoas desenvolvem funções semelhantes à docência, o que vem provocando conflitos e tensões no campo profissional. Apesar da denominação dos cargos citados e da afirmação do sistema de que as funções e os cargos são diferentes, na prática isso não acontece uma vez que as monitoras/auxiliares docentes desenvolvem muitas vezes as mesmas atribuições que o professor e, tal como ele, se sentem responsáveis por cuidar e educar as crianças. Há uma ideia cristalizada na rede municipal, por parte de técnicos da SME e de outros profissionais da Educação Infantil, de que é necessário que existam o professor, que teria a função de educar a criança, e um profissional, que apenas desenvolveria o trabalho, nas turmas de alunos de dois e três anos, de cuidado das crianças. Esse/essa profissional seria alguém diferente do/a professor/a e não poderia “dar aulas”, mas lidar diretamente com a criança, exercendo a função de auxiliar do/a professor/a, sendo-lhe permitido ter a formação em nível médio sem a modalidade Normal. Neste sentido, o sistema municipal de ensino dá direito àqueles sem formação específica de ingressar na Educação Infantil.

De acordo com estudos de Silva e Vieira (2008) apontados na introdução, observa-se que o trabalho com a criança menor de três anos tem sido negligenciado e visto como algo de menor valor, como não pertencente ao âmbito educacional. À semelhança da construção histórica que concebia que o cuidado e a educação das crianças dessa faixa etária poderiam ser oferecidos por profissionais sem qualificação apropriada, esta pesquisa identificou um campo profissional que se encontra ainda em constantes tensões.

A prática de cuidados e de educação da criança de zero a três anos - mesmo que seja vista na perspectiva de uma política que considera esse trabalho apenas prático, dissociado de uma formação teórica sólida e consistente e que pode ser exercido por pessoa sem qualificação - não encontra, na realidade, ressonância entre as próprias profissionais que enxergam a necessidade de se ter uma formação e conhecimentos específicos para o exercício da função na sala de aula. Todas as profissionais sublinharam que a formação é condição fundamental para o desempenho da função,

além de ser importante para que não haja diferença entre os salários do professor e do/da auxiliar. Dentre os relatos abaixo, é importante destacar a visão da auxiliar docente Gercina sobre a necessidade de exigência de formação para o cargo, já que é uma profissional que ingressou recentemente na rede municipal. A função que ocupa lhe dá maior legitimidade para fazer essa avaliação. Ao serem indagadas a respeito da formação para o ingresso dos auxiliares docentes na rede municipal, as profissionais relatam:

Se eles tivessem a formação em magistério, seria melhor. (...) Acho que sentem muita dificuldade nesta função. Na última reunião que tivemos, eles questionaram. Achavam que estavam fazendo coisas que não era da sua função. Achavam, por exemplo, que dar banho e observar a criança no pátio para não se machucar não seria função deles. Estavam com a mentalidade de que somente iam lidar pedagogicamente com a criança e não com a questão da higiene. Na reunião, os coordenadores disseram que isso era função deles. Eles fizeram um concurso sem entender realmente a função que iriam desempenhar na prática. (Vera. Monitora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 10/03/11.)

Sinto que os auxiliares estão um pouco “perdidos”. Estão perdidos porque eu acho que, para atuar, tem que ter a formação. Na Educação Infantil, muitos auxiliares de docência não têm perfil, são profissionais que não têm esse lado de acolher os alunos que são pequenos. (...) Por exemplo, se o professor tiver que sair, eles não dão conta, não têm o perfil que deveriam ter, têm muita dificuldade. Eu acho que, para ser um bom profissional, você tem que passar por um processo de formação, ter a formação específica. (Mara. Professora do CEMEI A. Entrevista concedida para esta pesquisa em 13/12/11.)

Acho que o auxiliar docente deveria ter formação em nível de terceiro grau para não ter essa diferença, e também porque a pessoa tem que ter a formação para trabalhar na sala de aula, precisa de alguma orientação para trabalhar. Se o trabalho do auxiliar é parecido com o do professor, ele precisa então dessa formação. Com o tempo você aprende muita coisa, mas percebe que precisa ter a formação específica. (...) A Pedagogia é que vai indicar todos os caminhos, dar uma boa base para você lidar com a criança de várias idades, de três, quatro ou cinco anos. O erro hoje é o auxiliar ter o segundo grau. Acho importante o auxiliar docente ter o terceiro grau para ele se embasar melhor, porque a função do auxiliar é quase a mesma função do professor. (Gercina. Auxiliar docente do CEMEI C. Entrevista concedida para esta pesquisa em 03/04/12.)

A profissão docente exige a construção de um perfil profissional por alguém que, além dos saberes científicos, específicos da área à qual o professor esteja vinculado, seja capaz de desenvolver competências didáticas e pedagógicas que respondam às situações que envolvem a ética necessária ao meio escolar. O exercício da

docência revela ainda que, no desenvolvimento da prática pedagógica, o profissional encontre alternativas que engendrem formas de aprendizagem individualizada para o enfrentamento dos desafios, que permitam a reflexão sobre o trabalho desenvolvido para a tomada de decisão diante dos problemas encontrados.

Ao ser indagada sobre o que mais a tem ajudado no desempenho da sua função, a auxiliar (que não possui uma formação específica) não atribui esse processo apenas à aprendizagem de algumas técnicas no cotidiano, mas a uma formação geral que tem contribuído para enfrentar alguns desafios:

Por isso eu falava, antes, da importância da formação da pessoa em nível de terceiro grau. Porque se a pessoa não tiver interesse, se ela for “rude”, sem a formação, ela não vai conseguir trabalhar e mostrar para a criança o que deveria mostrar nessa função. Ela não vai ter o mesmo desempenho. Não adianta a pessoa ter apenas a disposição para trabalhar, ou fazer aquela parte mecânica (técnica). É preciso ter a formação. Na rede, a maioria dos professores tem dado esse espaço “de igual” para os auxiliares. A mesma autonomia que o professor tem de chamar a atenção do aluno em determinado momento, o auxiliar também tem esse espaço. Mas se o auxiliar, por exemplo, não tiver condição de fazer uma boa discussão, de colocar o aluno para pensar sobre algo, ele pode não refletir com ela sobre o seu erro. Perde aí uma boa oportunidade de ensinar o aluno. Eu aprendi a fazer isso no dia a dia. (...) Eu tenho conseguido enxergar algumas coisas pela formação que eu tive em valores e pela cultura. (Gercina. Auxiliar docente do CEMEI C. Entrevista concedida para esta pesquisa, 2012.)

A formação continuada constitui-se elemento importante para a atuação dos profissionais. Entretanto, a pesquisa identificou que nem sempre as monitoras/auxiliares têm os mesmos direitos de participação nessas atividades como tem o/a professor/a. Ao participar de um congresso oferecido pela rede municipal de ensino aos profissionais da educação, a pesquisadora deparou-se com Vera, monitora participante deste estudo. Com pesar, Vera relatou que “não tinha direito” de participar daquele congresso, já que a rede municipal não permitiu a inscrição dos auxiliares e das monitoras nessa atividade de formação. Observa-se que a profissional se vê “burlando as regras” do sistema por dar importância à formação. Para a professora Mara, a formação é condição fundamental para o trabalho docente.

Na época em que eu me formei bastava ter apenas o curso magistério em nível de Ensino Médio para ser professora de Educação Infantil. Quando passei no concurso, só tinha o magistério e o adicional de pré-escolar. Senti, na época, a obrigação de fazer o curso de Pedagogia porque eu acho que o educador precisa ter a formação em nível superior. (...) Enquanto educadores, sentimos obrigação de estarmos sempre nos capacitando. O município oferece esses momentos na escola, os encontros de formação que constam no calendário escolar.

Para a realização das formações, no final de cada ano os professores se reúnem com a direção e a supervisão e propõem as temáticas de acordo com suas necessidades. (Mara. Professora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 13/12/11.)

4.2.2 Trajetórias profissionais e o processo identitário: em busca do reconhecimento social

Esta seção pretende descrever a forma como os sujeitos veem o seu trabalho.

A pesquisa identificou que todas as profissionais pesquisadas se identificam muito com a Educação Infantil. As professoras demonstram predileção pelo trabalho com as crianças pequenas, preterindo o Ensino Fundamental, como justifica uma professora em relação a sua preferência pela Educação Infantil: “As crianças aprendem brincando e nos respeitam mais. Há sempre uma novidade, uma construção a cada dia, em que elas nos surpreendem, é muito gratificante. Eu amo a Educação Infantil.” (Professora Vileide. Entrevista concedida para esta pesquisa, 2012.)

O envolvimento e a satisfação com o trabalho pelas profissionais foram observados considerando em seus relatos o relacionamento com os colegas e com os pais; o fato de gostarem de trabalhar com crianças pequenas; o reconhecimento da competência profissional por colegas, pelos alunos e pelos pais; o desejo de participar das formações, a autonomia e apoio que recebem da direção e da supervisão para o desenvolvimento do trabalho; o resultado alcançado por elas com os alunos.

O apoio e a validação do trabalho foram identificados como um aspecto fundamental, o que contribui para tornar as profissionais mais confiantes e mais empenhadas no trabalho. É o caso da professora Mara considerada uma profissional competente e engajada pela direção e supervisão e pelos pais dos alunos. No relato, ela expressa os significados do seu trabalho, no qual costuma,

ao longo do ano, mostrar para os pais, para a escola e para os próprios alunos que eles conseguem, que eles são capazes. (...) Eu consigo mostrar isso a eles no final do ano, apresento os arquivos de todo o trabalho e os portfólios. Através também dos eventos que acontecem no CEMEI, mostro para os pais o quanto eles são capazes. Nesse ano, por exemplo, muitos pais já choraram por saberem que esse é o último ano das crianças, que elas vão para o Ensino Fundamental. (...) Eu me sinto orgulhosa, pois sinto o dever cumprido. (Mara. Professora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 13/12/11.)

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas no início da carreira e da inexperiência, a auxiliar pesquisada diz se identificar com o contato com a criança, principalmente com as respostas que elas são capazes de dar como recompensa.

Algumas profissionais relataram o quanto sentem prazer em fazer parte da sua instituição de origem, em conviver com os/as colegas de profissão, considerando o trabalho como um local onde se fazem amizades, onde se deve compartilhar as experiências profissionais.

Muitas entraram juntas, são 18 anos de trajetória, muitas entraram também com a mesma idade. Imagina você numa escola em que você convida a todos para o seu casamento; quando você ganha o seu bebê todos têm oportunidade de te visitar. A gente compartilha tanto nossa vida profissional quanto nossa vida pessoal. Eu considero minhas colegas como amigas e não apenas colegas. E aquelas que entraram depois acabam entrando também nesse ritmo, que eu acho que tem que existir isso na escola, um ambiente agradável, o coleguismo, uma ajudando a outra, uma sendo parceira da outra. (...) Nesse ano, por exemplo, minha supervisora pediu minha ajuda porque entraram algumas professoras novatas no CEMEI. Então, estou sempre disposta a ajudar. Acho que isso é importante, a parceria e a experiência... Isso faz da gente colega e amigo, criando um clima que eu acho que tem que haver na escola. Eu acho que não é só entrar e ser profissional. (Mara. Professora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 13/12/11.)

A inserção no trabalho da creche pelas profissionais pode ser compreendida considerando as diferentes maneiras de entrada na profissão. De acordo com Cerisara (1996), para a análise desta inserção é preciso conceber as escolhas e os significados que a profissão ou o emprego tiveram para as profissionais, já que isso poderá apontar os indicadores de valor ascendente e descendente para cada profissional, o que se relaciona às esferas de maior ou menor prestígio em relação à escala ocupacional. A autora identificou que a entrada no trabalho da Educação Infantil foi vista pelas educadoras de creche numa relação de emprego/trabalho sem a ideia da existência de uma carreira a ser alcançada ou de uma profissão a ser exercida. Ao passo que, para as professoras, o mesmo não ocorreu, evidenciando em suas concepções a idéia de profissão legitimada pelos estudos que possibilitaram o exercício profissional. (CERISARA, 1996)

Na realidade atual, o trabalho na educação não vem tendo o mesmo prestígio do que em décadas passadas e atraindo pessoas para a área.

Quanto à escolha do trabalho na Educação Infantil pelas auxiliares/monitoras, não se pode dizer da relação das profissionais com a creche, enquanto esfera de maior ou menor prestígio, uma vez que os motivos que as levaram para esse trabalho estavam relacionados à estabilidade no emprego. Além disso, observa-se que as ocupações que essas profissionais tiveram anteriormente correspondem a atividades de maior prestígio como o trabalho em setores administrativos da indústria e de outras empresas. Destaca-se ainda que essas profissionais estão fazendo curso superior de Pedagogia e Engenharia Química, o que no caso do último curso se apresenta como uma área de maior prestígio. Ter tido alguém próximo que exercia a profissão e visto como modelo a ser seguido também sugere uma influência que faz enxergar a atividade exercida como parte de um campo profissional, a exemplo da professora Mara, que sofreu influência da mãe na escolha pelo magistério.

Para algumas profissionais, a Educação Infantil tem sido vista considerando a perspectiva profissional, enquanto outras profissionais a relacionam à disponibilidade e ao amor pelas crianças. A professora Vileide diz que o fato de gostar tanto do trabalho com as crianças a faz sentir-se gratificada e capaz de superar tudo, até mesmo as questões salariais vividas pela classe, ressaltando ser necessário no trabalho o espírito de doação.

A concepção de profissional pensada para o trabalho na Educação Infantil, cuja imagem é da mulher amorosa, carinhosa e paciente, foi pesquisada por Arce (2001). De acordo com os estudos realizados, a autora constatou que

a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo assim particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. (ARCE, 2001, p. 171)

Kramer (2005a) aponta para a associação que é feita entre a atividade do magistério infantil e a reprodução do cotidiano, entre o trabalho doméstico de cuidados e a socialização infantil, que tradicionalmente é representado por mulheres. A autora constatou, em investigação realizada, que a inserção das professoras no cotidiano do trabalho com as crianças pequenas é realizada com amor e afeto pelas crianças. A autora chegou a algumas conclusões que indicam a necessidade de se evitar paradigmas naturalizantes e conceber as práticas de cuidado na Educação Infantil como históricas,

construídas socialmente. Assim, não seria possível escamotear que essas práticas estariam vinculadas às mulheres, sendo necessário evidenciar também as relações de poder que perpassam o trabalho docente, buscando superar essa situação por meio da consciência profissional. (KRAMER, 2005)

Ao refletir sobre a falta de consciência profissional, Kramer (2005b) adverte ainda que “a ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão” (KRAMER, 2005b, p. 125).

O compromisso com a ética da profissão foi algo identificado na pesquisa, evidenciando uma grande preocupação das profissionais em criar vínculos onde estão presentes a emotividade e as relações afetivas com as crianças e com os pares. Essa questão esteve presente na fala da auxiliar, que vem se constituindo na função como alguém consciente do papel que deve desempenhar na creche. Ela compara os diferentes níveis de ensino com os quais teve experiência a ponto de se preocupar com outros profissionais da educação que poderiam não ter a mesma consciência no exercício da profissão. Durante o seu depoimento, foi possível perceber a forma como Gercina enxerga a importância de seu trabalho na Educação Infantil dada a ênfase colocada na capacidade de envolver-se e de emocionar-se. A conscientização que a auxiliar vai adquirindo na vida profissional parece se estender à vida pessoal quando ela reconhece a responsabilidade que deve ter na educação das crianças.

Hoje eu sou muito mais crítica. Tenho amigas que são casadas e que vão ter filhos; tenho amigos que são pais solteiros e cuidam dos filhos. Acho que a pessoa, para educar uma criança, é preciso muita responsabilidade, ela tem que ter uma base muito grande para fazer isso. (...) É tudo muito complexo e algo de muita responsabilidade. (Gercina. Auxiliar docente do CEMEI C. Entrevista concedida para este estudo em 03/04/12.)

Nesse sentido, observa-se que a identidade profissional vai interferindo no processo identitário do indivíduo e vai sendo construída por meio das relações, das histórias, dos modos de pensar e agir que o indivíduo estabelece com o meio. A forma como a auxiliar docente dá significado a sua prática pode ser melhor compreendida pelas reflexões de Dubar (2005). Para o autor, a identidade é sempre um processo dinâmico de construção e reconstrução constantes nos diversos contextos onde os indivíduos se relacionam e interagem.

Na autopercepção expressa pela profissional, poder-se-ia pensar ainda na existência de uma tomada de consciência, da capacidade de reflexão em que ela enxerga além da sua prática, construindo dessa forma o profissionalismo. A auxiliar docente desconstrói uma visão e imagem da sua função, vista na rede municipal de maneira estereotipada como apenas um trabalho técnico. A consciência que ela vai adquirindo no trabalho desenvolvido com as crianças da creche permite dizer da sua preocupação e respeito com o outro e pressupõe o compromisso com uma formação de valores, com a questão do *ethos* profissional. Refletindo sobre a diversidade e sobre o processo educativo fundamentado na ética, Ferreira, Gomes e Grossi (2011) assinalam que

a reflexão sobre o Outro exige respeito, cuidado e reconhecimento de se existir no mundo. O mundo constitui-se na morada do diverso em que seres humanos variados são coextensivos em seus costumes. A escola está inserida no mundo, na vida social. É um lugar de hábitos, comportamentos, valores. A morada do educador é, pois, a ética. (FERREIRA; GOMES; GROSSI, 2011, p. 73)

A visão da auxiliar docente Gercina evidencia também uma prática profissional que não se constitui de maneira isolada e sim partilhada, buscando soluções e resolvendo problemas, criando parcerias, comprometendo-se com o outro, o que aponta para a competência profissional, vista não apenas a partir do domínio técnico. Assim, observa-se a construção de uma profissionalidade com a presença de princípios, de habilidades e de valores.

Analisando a profissionalidade Contreras (2002) assinala que a competência profissional, ao mesmo tempo em que se torna necessária para o compromisso ético e social, é também consequência destes compromissos. As competências profissionais implicam

o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que compressão e implicação se vinculem. (CONTRERAS, 2002, p. 85)

Oliveira-Formosinho (2005) analisa a profissionalidade docente considerando que a especificidade da infância exige pensar no trabalho enquanto rede de integração dos serviços para as crianças e suas famílias e na interação que envolve os pais, a comunidade e os profissionais. Para a autora, o exercício da profissionalidade deve envolver a integração e não a separação, interfaces e não isolamento. Envolve ainda o desenvolvimento profissional, ao longo do qual os profissionais integram saberes e afetos e criam sistemas de apoio num processo de colaboração.

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenhamento, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, é um desafio que requer processos de sustentação, colaboração, pois não se faz no isolamento. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 139)

Nos depoimentos das profissionais pesquisadas, observou-se na construção da profissionalidade a renovação de sua disposição para aprender, colaborar e fazer, além da preocupação com o desenvolvimento profissional. As diferentes histórias e experiências das professoras permitem afirmar que a constituição docente no município não tem sido feita de maneira alienada, sendo que o compromisso se estende para além do trabalho da sala de aula. O mesmo se pode dizer em relação ao trabalho das monitoras/auxiliares docentes, que procuram sempre extrapolar as limitações colocadas para o seu cargo e função, ousando não seguir a lógica da conformidade. Na prática, a escola se vê diante de algumas situações nas quais a monitora/auxiliar docente é aquele(a) profissional que cuida e educa as crianças, apesar de o sistema não reconhecer isso na legalidade.

Tive muitas oportunidades de trabalho na rede municipal nesses 18 anos de caminhada, de ser professora e supervisora, de participar de alguns projetos no município. Oportunidade de participar da escrita do Referencial para Dinamização, Avaliação e Construção dos PPP da Educação Infantil, espaço onde pude relatar a experiência em relação aos pais e à comunidade na Educação Infantil. (Mara. Professora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 13/12/11.)

(...) ficamos até quinze dias na sala de aula, quando falta um professor. Por que não?!! (...) Elas [as colegas] vêem que o nosso trabalho tem valor como um trabalho de professor e isso é bom pra gente. No ano passado eu assumi sozinha duas turmas por dois meses sem receber por este trabalho pela rede municipal. Substituí por um mês e quinze dias uma professora e depois mais 19 dias para outra professora do segundo período. (Vera. Monitora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 10/03/11.)

A despeito de a legislação municipal ter criado o cargo de auxiliar, afirmando sobre as suas atribuições e não o considerando professor, na prática, de acordo com os profissionais da Educação Infantil, não há como acontecer dessa forma. Monitoras e auxiliares se vêem como profissionais que cuidam e também educam as crianças, tal como a função docente. Diz-se que esse profissional poderá ingressar no cargo sem ter os conhecimentos necessários para o exercício da função, mas, ao mesmo tempo, fala-se

da necessidade de esse profissional participar de uma formação continuada para ser capaz de atuar. À semelhança da década de 1980, a rede municipal espera que a monitora/auxiliar docente, desempenhe uma função voltada somente para os cuidados com a criança, cuja preocupação deve voltar-se para o “como fazer”, considerando a função meramente técnica. A própria auxiliar indaga sobre isso em seu relato:

O auxiliar não pode ter somente essa função mecânica de guardar mochila e outras coisas. Você está ali naquele lugar convivendo o tempo inteiro com a criança, por isso, tem muitas oportunidades de ensinar. Faz muito mais do que lavar as mãos da criança, dar água para ela, guardar mochila.... mesmo porque, a criança não tem esse discernimento de que você está ali apenas para fazer esse tipo de atividade. Qual é a função do auxiliar? A nossa função é auxiliar o docente; então, se auxiliamos o professor, significa que precisamos ter os mesmos conhecimentos do professor. Ou seja, precisamos auxiliar o professor a fazer a roda, a lavar as mãos da criança, a levá-la ao banheiro, a contar história.... São muitas coisas que você faz, por isso é preciso ter a formação. De certa forma, acho que é colocado o segundo grau como formação para o auxiliar porque fica mais barato. Mas o auxiliar fica frustrado, e isso é uma coisa que não é legal para a criança. Ele se sente desvalorizado, pois sabe que desempenha a mesma função do professor. Esse é o erro da questão. (Gercina. Auxiliar docente do CEMEI C. Entrevista concedida para este estudo, 2012.)

Que identidade estaria sendo reivindicada pelas monitoras e auxiliares? Existe uma profissionalidade construída nesse campo para essas servidoras?

As tensões presentes na Educação Infantil com a existência de diferentes profissionais revela ser necessário ocorrer ainda, muitas discussões que tragam avanços para o campo profissional da Educação Infantil. Para a Coordenação da Educação Infantil (COEDI), a transformação de cargos públicos que traz com efeito o enquadramento dos seus ocupantes, deve ocorrer somente nos casos anteriores à vigência da LDB 9394/96 ou no máximo, quando a pessoa se enquadra nessa situação desde 1999, quando a LDB fixou prazo para que as creches fossem integradas aos respectivos sistemas de ensino. A COEDI adverte que a transformação de cargos públicos somente poderá ocorrer no caso de extinção do cargo anterior e a criação de novo cargo público.

No município pesquisado, não se observa a presença de irregularidade em relação aos cargos de monitora e auxiliar tendo em vista que os servidores exercem estas funções nos devidos cargos ocupados. Duas formas expressam a situação desses/dessas profissionais: a primeira refere-se às monitoras que já trabalhavam nas creches, antes da LDB, não possuíam formação de professor, já que isso não era exigido

e encontram-se atualmente com a formação de professor, mas não é possível ser feito o enquadramento dessas pessoas no quadro de magistério. A segunda forma diz respeito às/aos auxiliares que prestaram recentemente um concurso para este cargo e não possuem a formação em magistério, pois o concurso não fez essa exigência.

Nesse sentido, apesar das insatisfações e tensões de monitoras e auxiliares da rede municipal, a legislação não permite a progressão funcional entre os cargos de diferentes naturezas. Além disso, a formação exigida não define a função, mas o cargo do qual a pessoa prestou o concurso. Dessa forma, esta pesquisa faz uma reflexão a partir da situação atual vivenciada no município por estes/estas servidoras, ao mesmo tempo em que considera que esta questão representa uma realidade que é comum no país. No entanto, a discussão contribui para se pensar a existência ou não de cargos como estes na educação infantil e se for o caso, indagar: que profissionalidade precisa ser construída para maior legitimidade na existência desses cargos? Até que ponto esses cargos ou essas pessoas tem passado por um processo de profissionalização?

Optou-se nesta pesquisa em destacar alguns aspectos que deveriam fazer parte da profissionalidade das monitoras e auxiliares, considerando que apesar dessas questões serem comuns no país e da sua recente história da Educação Infantil, isso poderá trazer elementos para se pensar esse campo profissional. Em relação ao cargo de auxiliar docente, o município desconsidera a formação inicial e acredita que existe um saber tácito das pessoas, especialmente de mulheres, para exercer as funções de cuidado, bem como que a existência de habilidades naturais não exige formação. Dessa forma, nega a formação docente e a sua dimensão histórica como um trabalho voltado para a formação humana, o que poderá trazer consequências que afetam a imagem dos profissionais. Sem a formação, os profissionais se mostram “alheios às imposições de regras e normas” e desenvolvem com as crianças, no cotidiano, “um saber-fazer carregado das experiências e contradições inerentes às práticas sociais” (MEC, 1996, p. 8).

Nesse contexto, é fundamental considerar as influências que o grupo de pertença profissional exerce no sujeito. Para a monitora Vera, isso foi evidenciado e contribuiu para que ela se interessasse pelos estudos acadêmicos. Apesar do sacrifício de pagar uma faculdade particular, o que requer a disponibilidade de quase todo o seu salário, cursar Pedagogia é algo que lhe causa muito orgulho, o que significa que ser profissional da Educação Infantil exige permanente formação e constante aprendizagem.

As análises de estudiosos da educação infantil no Brasil, sobre o perfil profissional que vem se consolidando, revelam que não basta ao adulto gostar e apenas cuidar das crianças. Ao contrário, passa por uma forma de atendimento por um profissional de quem se exige formação específica para o trabalho com as crianças. Entretanto, o discurso da formação e da qualificação precisa ser pensado não apenas considerando os profissionais, mas estar voltado também aos aspectos que estejam envolvidos nesta questão, como as crianças, as famílias e as políticas para a Educação Infantil.

4.2.3 Os profissionais da Educação Infantil: espaços de encontros e desencontros na construção da identidade em Montes Claros

Nesta pesquisa, as profissionais dos CEMEI enxergam que o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil deve ocorrer em ambientes com estrutura adequada ao desenvolvimento das atividades com as crianças. Nos CEMEI, as maiores insatisfações das professoras foram evidenciadas em relação à estrutura das escolas, ao seu espaço e edificação, à falta de materiais e equipamentos, o que constitui dificuldades para o trabalho docente, conforme os dizeres da professora:

Aqui não temos boas condições de trabalho. Não temos boa estrutura física (...). Não temos pátio, sala de vídeo, brinquedoteca, tudo é improvisado, (...) mas a gente sonha com a construção de uma nova escola.

Seria fundamental que tivéssemos uma boa escola com espaço amplo para desenvolver bem as atividades com os alunos. Também seria necessário a presença de outros especialistas, como um psicólogo. (Vileide. Professora do CEMEI B. Entrevista concedida para este estudo em 06/12/ 2011.)

Outras dificuldades encontradas pelas profissionais no início das suas trajetórias foram relatadas. Como na década de 1990, havia a falta de financiamento na Educação Infantil, a entrada da monitora Vera na creche, naquela época, significou um tempo de grandes desafios, mas que ela foi capaz de superar. Atualmente, ela demonstra se identificar com o trabalho na Educação Infantil e ser muito envolvida naquilo que faz, como relata a seguir:

Eu amo contar história, vestir de algum personagem, como palhaço e Emília, e fazer brincadeiras. As colegas falam que não vou conseguir fazer cambalhota a vida inteira e que, com a idade, pode ser mais difícil. Mas se Deus quiser, ainda eu vou continuar por muito tempo,

pois amo contar história e vestir de personagem. Gosto muito também dos momentos da higiene e da escovação, é o momento em que as crianças se acalmam e se tranquilizam mais, por mexerem com água. (Vera. Monitora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 10/03/12.)

De acordo com a monitora, é fundamental contar com a confiança e o apoio material que tem recebido da direção da escola para o desenvolvimento do seu trabalho.

Trabalhar com crianças muito pequenas – crianças do maternal foi uma dificuldade identificada que fez parte das trajetórias de algumas profissionais. Essa dificuldade, associada às condições precárias da creche, fez com que a professora Francisca fosse obrigada a solicitar sua transferência para uma creche conveniada, como descreve a seguir:

Na época, era tudo muito precário e tive mais dificuldade ainda porque peguei uma turma de maternal. Era uma época muito difícil, não tinha uma boa alimentação. Tinha um chazinho e nós tínhamos que contribuir para comprar um pãozinho para os alunos. Não tinha recurso, nem material para trabalhar. Eu tinha que levar brinquedos e massinha. As crianças choravam muito e eu não tinha experiência com o maternal, apenas com as crianças maiores, de quatro e de cinco anos. Eu não tinha a monitora para ajudar; e depois que ela entrou é que começou a melhorar. As crianças choravam muito e eu também tinha vontade de chorar, não sabia o que fazer. Achei complicado trabalhar com o maternal (Francisca. Professora do CEMEI B. Entrevista concedida para este estudo em 14/12/11.)

Percebeu-se que as profissionais sentiram necessidade de expressar sobre as dificuldades materiais e humanas que enfrentaram no trabalho, apontando que, mesmo diante desse contexto, demonstravam o desejo de fazer sempre o melhor, conforme o relato da monitora:

Na hora do banho achava tudo muito desorganizado e sempre questionava. Você não ensinava a criança o que era certo na hora do banho, porque tinha que dar banho em três crianças de uma vez, era muita criança para se dar banho e poucos chuveiros e banheiros. Ficava um pouco desorganizado. Tínhamos que utilizar mangueiras e baldes de água para passar para o outro lado, para a colega dar banho em outras crianças. A gente atropelava muita coisa, simplesmente porque tínhamos que dar aquele banho, esfregar a criança rapidinho para que a mãe levasse a criança limpa para casa. Hoje não pode ser assim! Não dava tempo de cantar com a criança, a gente até queria, mas não dava tempo. (Vera. Monitora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 10/03/11.)

Lidar com os pais e com a comunidade também é um desafio enfatizado pelas entrevistadas. Elas destacam problemas a respeito da organização familiar e da falta de

acompanhamento dos pais nas atividades escolares dos filhos. Para as professoras, a insatisfação é decorrente do que avaliam como falta de colaboração e de valorização do trabalho desenvolvido com as crianças pelos pais. As dificuldades que a monitora teve foram atribuídas a sua falta de experiência, de acordo com o relato:

Os pais na época eram muito agressivos, alguns queriam até bater na gente, não havia aproximação deles com os profissionais. Não havia até então o entrosamento entre eles, a direção e os professores, eles eram mais afastados da escola. Com o tempo isso foi melhorando, essa realidade foi mudando, os pais foram aproximando mais da escola. Fomos aprendendo que era necessário ser diferente, ter aquela parceria. Fomos percebendo que era necessário sermos mais comunicativas, que tínhamos que saber receber melhor os pais. Foi uma experiência muito desafiadora, principalmente no início. (Vera. Monitora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 10/03/11.)

Importa salientar, para valorizar o trabalho no campo da Educação Infantil, a necessidade de se evitar paralelismos ou cisões entre a família e a instituição. De acordo com Haddad (2005), o papel da instituição de educação infantil na sociedade contemporânea, pensada em sua multifuncionalidade, deve considerar suas funções sociais e educacionais e contemplar outras dimensões da existência humana. Nesse sentido, para a autora é preciso

Uma visão contextualizada da criança e lembrar que a qualidade da vida dela não pode ser vista de forma isolada do seu contexto social, por estar profundamente conectada a outras esferas da sua existência, particularmente com a qualidade de vida de seus pais ou de seus responsáveis e o grau de satisfação deles em relação aos vários papéis que desempenham enquanto mulheres, homens, mães, pais, trabalhadores, cidadãos, etc. (HADDAD, 2005, p. 95)

Ressalta-se, nesse sentido, a importância de uma visão compartilhada entre a escola e a família e que este aspecto é fundamental e um dos elementos para se pensar a qualidade na Educação Infantil.

O trabalho docente traz repercussão na vida da comunidade e da sociedade e a pesquisa identificou, numa creche, a importância desse papel desempenhado pela instituição. A creche possui parcerias com instituições da própria comunidade, como o posto de saúde, o posto policial e a igreja, conforme relata uma professora:

Em algumas situações e eventos, a comunidade é muito atuante dentro da escola. Acionamos o posto de saúde e o posto policial em nossas necessidades e podemos sempre contar com elas. O espaço da igreja e de outras instituições da comunidade é sempre utilizado pela escola. Acho que o nosso trabalho reflete sim na comunidade e na própria

sociedade. (Mara. Professora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 13/12/11.)

Nóvoa (2008) fundamentando-se em Hargreaves (2000) reflete os dilemas da profissão docente trazendo à discussão o papel da escola, que deve se constituir em espaço de interação com as instituições sejam culturais e científicas, além de maior abertura às comunidades locais. Isso traria novas demandas para os professores exigindo deles uma redefinição do sentido e dos significados do seu trabalho. Para o autor, os professores “devem reconstruir uma identidade profissional que valorize o seu papel de animadores de redes de aprendizagem, de mediadores culturais e de organizadores de situações educativas”. Essa abertura das escolas e dos professores traria ainda uma *vulnerabilidade*, considerada pelo autor como “condição necessária para o favor social e a afirmação profissional” (NÓVOA, 2008, p. 228, grifo do autor).

As análises de Nóvoa (2008) a respeito das relações sociais a que os professores estão expostos se estendem a outros aspectos em que ele destaca a desvalorização do trabalho docente e o mal-entendido de que a atividade docente “é uma atividade relativamente “simples”, que se exerce “naturalmente”. O autor descreve e analisa essa complexidade do ensino apontando alguns aspectos que a fundamentam: a dependência dos atos de vontade e de colaboração do aluno no processo ensino-aprendizagem; a relação social e pedagógica com alunos e a comunidade, que exige o investimento emocional do professor; o compromisso de formar cidadãos competentes para uma sociedade contraditória, atendendo a objetivos distintos que se relacionam aos alunos, às famílias e à comunidade ou sociedade (NÓVOA, 2008, p. 229).

Nesse sentido, Nóvoa (2008) sugere que na atualidade, o trabalho docente aponta para a valorização de competências que tragam novos significados para o sentido social do trabalho docente e redefinições que influenciam na constituição da sua identidade profissional, em que no “novo” espaço público, não basta ao professor a intervenção técnica, mas um trabalho contínuo com as comunidades locais (NÓVOA, 2008, p. 229).

Outros desafios acompanharam as trajetórias dessas professoras que trabalham ou trabalharam em espaços urbanos e rurais, em instituições com estrutura adequada ou não. Cada história narrada traz à tona lembranças de um tempo vivido que deixou marcas em suas identidades. O início da carreira docente na zona rural revelou-se uma experiência difícil, mas com muitos significados.

Eu tinha uma filha pequena e deixava com minha mãe. Ia para a zona rural na segunda-feira, de madrugada. Chegava na escola toda empoeirada, pois ia de moto com meu irmão; era aquele sofrimento. Eu ficava a semana toda lá; morava com uma colega que dividia as despesas comigo. Quando entrei para trabalhar, não tinha experiência e lá não tinha também supervisora. As colegas me ajudaram muito. (Francisca. Professora do CEMEI B. Entrevista concedida para este estudo em 14/12/11.)

Assim que terminei o magistério, fui trabalhar em Claraval [zona rural] pela rede estadual de ensino, uma escola vinculada à E. E. Carlos Albuquerque [do bairro Maracanã] em 1986. Lá eu trabalhei com a 5ª série à tarde e à noite. Tive alunos de várias faixas etárias, entre 12 a 45 anos. Fiquei nesta escola por dois anos. Naquela época, havia muita desistência dos alunos porque eles precisavam trabalhar na roça, havia o período chuvoso e porque muitos se mudavam para Montes Claros. (Vileide. Professora do CEMEI B. Entrevista concedida para este estudo em 06/12/11.)

Historicamente, a zona rural é vista como espaço de ausência de projetos sociais, como meio atrasado, pouco contemplado pelas políticas sociais e relegado ao esquecimento. As experiências vivenciadas pelas professoras no início da década de 1990 na zona rural do município mostram um pouco do que a própria história da educação revela: a existência de políticas educacionais que ignoram a realidade da zona rural. As dificuldades apresentadas por elas evidenciam que este espaço se constituiu em local de aprendizagem, de socialização e de formação, onde iniciaram a construção de suas trajetórias e de suas identidades. Naquela época, as condições para o exercício da docência exigiam que as professoras encontrassem maneiras de atuar e de superar os problemas, o que lhes trouxe uma experiência fundamental para a construção de saberes e para a prática.

Atualmente, os movimentos sociais e as ações políticas têm se voltado para a defesa da melhoria das condições de vida no meio rural e para a mudança de antigas concepções em relação a esse espaço. Para isso, a educação tem um papel fundamental. De acordo com a LDB 9.394/96, os sistemas de ensino devem promover uma educação adaptada às necessidades do contexto rural e de cada região, considerando o currículo, a organização escolar e a adequação à natureza do trabalho local. A escola tem, nesse sentido, o papel de desenvolver práticas educativas que respeitem e valorizem a cultura do meio rural e de promover uma educação de qualidade que contribua para a superação das desigualdades.

Apesar das dificuldades materiais enfrentadas no início da carreira, os espaços da creche foram espaços de aprendizagem para as profissionais, um tempo em que

aprenderam a trabalhar, a elaborar atividades, a produzir materiais, a superar as adversidades na rotina com as crianças, como relata a monitora Vera:

(...) esse período foi tão importante para mim, que, hoje, tudo que vejo num curso em relação à ludicidade, tenho que agradecer, porque muita coisa do lúdico aprendi lá, naquela época, hoje percebo que isso fica a desejar. Você pega a argila para trabalhar e as crianças parecem nunca ter visto uma argila, sendo que é uma coisa muito antiga... O jornal era muito utilizado nessa época. Elas rasgavam o jornal em pedacinhos, colocavam dentro da água e faziam aquela “lama” e muita bagunça, e para elas isso era um divertimento (...) Fazíamos também a massinha de farinha de trigo. (...) Depois brincávamos com essa massinha por alguns dias, colocávamos na geladeira para conservar. Brincávamos muito também com as brincadeiras de roda. Na falta de materiais, tínhamos que criar as brincadeiras, exigia mais da gente procurar coisas para trabalhar. (Vera. Monitora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 10/03/11.)

Os anos de experiência possibilitaram às profissionais a construção de saberes necessários ao exercício da prática. Os espaços da creche, a relação com a família e com a comunidade e as experiências individuais e sociais interferiram na prática pedagógica, integrando suas identidades profissionais.

Diante das dificuldades da monitora Vera no início da carreira, em relação ao desenvolvimento do trabalho e às condições da instituição, parte-se do pressuposto de que a falta de formação na área pedagógica contribuiu para que os desafios fossem maiores no trabalho da profissional. O tempo vivido e os saberes construídos na prática permitiram a Vera consolidar uma formação que lhe confere hoje legitimidade no desempenho de sua função e reconhecimento pelo trabalho que desenvolve por parte das colegas, o que pode ser confirmado pela professora Mara, da mesma escola da monitora:

Já aconteceu, por exemplo, de eu ter que participar de um curso e a auxiliar ter que assumir a sala de aula, porque a gente sabe que ela tem competência para isso. Elas participam de tudo o que acontece na escola. Nós as tratamos como professoras mesmo, porque elas são educadoras. Elas podem ter a função de auxiliares de docência, mas, na verdade, o papel que elas desempenham é o papel de professor da Educação Infantil. (...) Instigamos uma auxiliar a fazer o curso superior, dizendo a ela que tinha perfil, que era uma excelente profissional. Hoje ela está se formando no curso de Pedagogia e agradece à gente pelo incentivo ao estudo. Às vezes a gente vê o auxiliar como mero “cuidador”, aquela pessoa que está ali só para cuidar. Dependendo da escola, ela não trata este profissional como ele deveria ser tratado. Eu acho que ele é professor tanto quanto um professor. Por que não ter essa valorização tanto quanto um professor? (Mara. Professora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 13/12/11.)

Os espaços da creche foram espaços de formação. No entanto, os saberes práticos não foram suficientes, e a profissional foi então impulsionada a compreender a realidade através dos estudos acadêmicos, relacionando teoria e prática. Atualmente, Vera está cursando Pedagogia na modalidade à distância. As influências das colegas despertaram Vera para os estudos acadêmicos, o que no momento atual tem sido, de acordo com ela, uma das coisas mais significativas que tem feito. Ao falar sobre o seu trabalho, relatou o quanto considera o estudo importante para sua vida profissional e que a valorização se inicia aí:

Eu acho até que você fazendo um curso na sua área estimula você até a querer viver mais. Quando você vive na monotonia tudo é ruim, reclama de tudo. (...) Os trabalhos são difíceis de fazer, não temos um professor, mas a gente dá conta, corre atrás das pessoas pra te ajudar. (...) Hoje em dia no mercado há muita disputa e a gente tem que mostrar que é um bom profissional, para não ficar desempregado. É muito bom estudar.

(...)

O curso de Pedagogia está me ajudando muito a vencer algumas coisas, a perder o medo. Deixei de participar de muitas reuniões, de reivindicar nossos direitos. Uma colega me falou que eu ia mudar muito fazendo esse curso, que muitas coisas iam ampliar minha visão.

(...)

A maioria das monitoras tem a formação superior. Depois que comecei a fazer esse curso, sinto que as pessoas me olham de outra forma, me valorizam e me respeitam mais como profissional. (Vera. Monitora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 10/03/11.)

Por mais que o conhecimento da prática permita superar dificuldades, partilhar experiências e construir o conhecimento de maneira individual e coletiva, ele não deve se restringir àqueles adquiridos com a experiência, tornando-se fundamental a reflexão a respeito da formação dos profissionais da Educação Infantil.

A competência profissional não pode estar restrita à empiria, aos saberes construídos na experiência. Essa questão foi pesquisada por Raupp (2008), que analisou produções científicas brasileiras e portuguesas (1995-2006) visando identificar nesses materiais as concepções de formação de educadoras e de professores da Educação Infantil. A autora critica a formação realizada no cotidiano e as limitações das concepções que daí derivam, bem como sublinha a importância dos conhecimentos adquiridos na prática imediata e a valorização da experiência, mas a considera insuficiente

na medida em que o conhecimento somente ganha a inteligibilidade, do ponto de vista da emancipação humana, se for aplicado a um mundo aberto, um mundo para além do imediato, e desse modo ter a finalidade de compreender as estruturas, as forças, os poderes que determinam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles. (RAUPP, 2008, p. 165)

Dito de outra maneira, Raupp (2008) alerta para a necessidade de uma formação para além das aparências, presente nas práticas sociais, em que “a práxis é reduzida à prática imediata, desenvolvendo-se dessa forma, na área da educação das crianças de 0 a 6 anos, uma racionalidade técnica. Em outras palavras, uma desintelectualização docente” (p. 165). A autora concluiu que as concepções dos intelectuais estudados se voltam para a valorização da epistemologia da prática, dos saberes tácitos, secundarizando-se os conhecimentos historicamente acumulados, ocorrendo o predomínio do caráter pragmático. Nessa direção, Raupp defende a importância de uma formação de educadoras da infância e de professores que não seja pautada apenas no cotidiano, mas que seja realizada fundamentalmente a partir de aportes teóricos consistentes, o que possibilita, segundo a autora, enxergar o modo como a prática é construída e as contradições que subjazem a ela. (RAUPP, 2008, p. 165)

Na construção da identidade, o outro representa um papel fundamental, que implica uma referência para que o sujeito construa uma imagem e um olhar de si. O diálogo e as interações possibilitam aos sujeitos a reflexão; a capacidade de perceber o outro, enxergando suas expectativas, ritmos e sonhos; de situar e compreender o seu lugar na profissão. No relato, a monitora descreve sobre a sua relação com a professora com a qual trabalha numa turma de crianças do maternal e demonstra agradecimento pelo reconhecimento do seu trabalho pela colega:

Ela tem muita confiança naquilo que eu faço e me elogia muito. Acho muito bonito da parte dela, pois eu sempre me apresento como auxiliar, mas ela sempre fala para os pais que eu sou também uma professora para os filhos deles, que eu ensino muita coisa para os filhos deles. Ela me considera como uma parceira, como uma professora (Vera. Monitora do CEMEI A. Entrevista concedida para este estudo em 10/03/11.)

Para as monitoras/auxiliares docentes, as relações sociais com o sistema municipal de ensino têm implicado maiores resistências, considerando algumas questões já apontadas que dizem respeito à valorização destas/destes profissionais. A pesquisa observou que estas/estes profissionais tentam encontrar maneiras de resistir aos discursos que são colocados e que implicam uma relação subalterna ou inferiorizada

da função ou cargo que ocupam, trazendo novas possibilidades aos profissionais de ampliarem suas experiências e de se constituírem enquanto sujeitos. O relato a seguir mostra os sentimentos de uma auxiliar e os argumentos que utiliza para obter os mesmos direitos que os docentes têm:

Na Prefeitura, o auxiliar docente está trabalhando na educação, mas eles falam que o cargo é administrativo. Acontece que aqueles quinze dias em julho que o professor tem para descanso, dizem que é porque o professor está cansado, que precisa descansar sua cabeça e que o auxiliar terá suas férias em janeiro, que não tem direito ao recesso em julho porque o cargo é administrativo. A semana de outubro é somente para o professor e não para o auxiliar. E o auxiliar? Por que não poderia ter esse mesmo descanso? Ele também na sala de aula não desempenha as mesmas funções que o professor? Não poderia também descansar? O auxiliar não está distante da sala de aula, se cansa do mesmo jeito que o professor pois ele trabalha junto com ele. Se a criança grita na cabeça do professor, ela grita do mesmo jeito na cabeça do auxiliar. Se faz uma atividade, o auxiliar está ajudando; se o professor recorta papel, o auxiliar está ajudando. Ele ajuda o professor em tudo. Muitas vezes é por isso que há muita insatisfação do auxiliar docente nesta questão. Você desempenha literalmente a função de professor e tem certas desvantagens, não tem os mesmos direitos, não tem as mesmas folgas, não tem o mesmo salário que o professor tem. (Gercina. Auxiliar docente do CEMEI C. Entrevista concedida para esta pesquisa em 03/04/12.)

As instituições de Educação Infantil se constituem em espaços de construção de identidades, tendo um papel fundamental nos significados sociais da profissão docente. Para as profissionais, as instituições foram consideradas como locais de aprendizagem, de interação, de partilha e de significações, onde elas aprenderam a trabalhar. Através das suas histórias e experiências, cada profissional constrói a sua identidade. Vivendo as dificuldades pessoais, resistindo e desistindo, vivendo no tempo as decepções, frustrações e alegrias, produziram suas próprias histórias. Nas diversas situações vivenciadas e nas relações sociais, as profissionais aprendem e se constituem, constroem saberes ao longo de sua trajetória, que, por sua vez, sofre constantes mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procuramos estudar os processos identitários dos profissionais da Educação Infantil de Montes Claros (MG), relacionando essa construção às ações públicas empreendidas na rede de ensino. A natureza complexa da temática escolhida exigiu uma reflexão que considerasse a profissão docente em seus diversos contextos - a própria escola, as legislações, as lutas, os conflitos; os elementos da subjetividade - os valores, as expectativas e os desejos em relação à profissão e à função social; e os seus condicionantes, atentando-se para as marcas, as diferenças e as semelhanças presentes nesse campo profissional.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a constituição da identidade não pode ser pensada como unicidade e algo fixo, mas um processo contínuo, o que implicou ter como base os estudos de Dubar (2005), que atribui esta constituição ao processo biográfico e relacional. Impôs considerar, portanto, as condições objetivas e subjetivas presentes na relações sociais e de trabalho dos/das profissionais de ensino.

Esta pesquisa implicou também refletir sobre alguns conceitos que perpassam os processos de socialização dos/das profissionais, considerando a formulação de políticas públicas e seus elos com a construção das identidades, evidenciando o lugar dos/das profissionais. Por fim, nosso estudo levou em conta a existência de processos interativos, nos quais a instituição e internalização de normas e práticas convivem com sujeitos que participam e se constituem nessas relações de poder, construindo subjetividades e novas formas de sociabilidade.

Nesse contexto, constatamos que as representações identitárias dos profissionais podem expressar amor e afeto pelas crianças, cuidado materno, abnegação, vocação, trabalho ou consciência profissional, e que elas passam por transformações a partir dos contextos históricos, sociais e culturais, além de sofrer constantes reelaborações. As relações de trabalho representam lugar de disputa, de luta e de tentativa de reconhecimento dos profissionais pela delimitação de sua identidade, tendo em vista as especificidades do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, sendo que, o tempo inteiro, os/as profissionais se encontram diante de novas situações, o que exige a busca de iniciativa, a superação de dificuldades e o confronto com o próprio sistema.

A transferência da creche da área de Assistência para a da Educação, em 1990, no município trouxe a sua regulamentação e avanços significativos na organização, no

funcionamento das instituições e no trabalho dos/das profissionais. No entanto, antigas concepções de profissional, de práticas do cuidar-educar e de atendimento com referenciais e modelos assistencialistas se fazem ainda presentes e evidenciam situações que exigem a busca de novos significados para a área.

Atualmente, o sistema de ensino de Montes Claros espera que a monitora/auxiliar docente tenha determinadas habilidades para o desenvolvimento do trabalho com a criança pequena. O sistema não espera que esse/essa profissional “extrapole” os limites da sua função, mas considera necessário nas atividades cotidianas que os/as profissionais coloquem em prática habilidades tidas como naturais que não exigem formação. Portanto, considera a formação para o ingresso no cargo de auxiliar como algo secundário, além do desenvolvimento profissional não se constituir em prioridade do município para essas profissionais. Eles/elas possuem função, carga horária, condições de trabalho e salário diferenciados em relação ao cargo de professor/a, o que tem causado tensão na rede municipal. Observa-se dessa forma, um processo de precarização vivenciado pelas monitoras e pelos/pelas auxiliares docentes, caracterizado pela insatisfação no exercício da função, pela exploração, perdas de direitos e garantias do trabalho, baixos salários e perda de *status*, que, por sua vez, traz como consequência a perda de prestígio e de condições de vida para estes/estas profissionais.

Dessa forma, esta pesquisa evidenciou que a trajetória da área em Montes Claros aponta para a formação de um sujeito conformado e que desenvolva um trabalho sem reflexão. No entanto, esse/essa profissional não aceita a sujeição. Negação, afirmação, tensão e descontinuidade se fazem presentes na construção das identidades profissionais na rede municipal. As diferentes trajetórias das profissionais pesquisadas evidenciam faces de uma identidade construída em espaços rurais e urbanos; em comunidades em situação desafiadora; em condições de trabalho, temporalidades, remuneração e *status* diferenciados.

Nesse sentido, constata-se, ainda na rede municipal, a concepção de que o trabalho com a criança menor de três anos é uma atividade profissional de menor valor, à semelhança da construção histórica da concepção do cuidado e da educação das crianças dessa faixa etária, que concebia esse trabalho desenvolvido por profissionais que não tivessem qualificação profissional. Demonstra, portanto, tratar-se de um campo profissional que se encontra em constantes tensões.

Acrescenta-se que as monitoras e os/as auxiliares docentes encontram-se com a condição profissional negada, se veem como pessoas que desempenham atividades semelhantes, senão as mesmas atividades desempenhadas pelos professores, sem, no entanto, ter os mesmos direitos que eles/elas. Para as monitoras e os/as auxiliares docentes, os professores e todos os sujeitos envolvidos no meio escolar reconhecem que eles/elas seriam capazes de desempenhar a função docente; contudo, o cargo ocupado não permite mudança ou progressão na carreira. Isso implica a construção de uma “identidade profissional” atribuída ao sujeito pelo outro, ao mesmo tempo em que o sujeito atribui a si e interioriza uma identidade. Esses/essas profissionais se sentem valorizados pelos colegas da instituição e encontram aí um “alento” para os problemas que vivem e que, na visão deles, parecem tão distantes de serem solucionados. O trabalho coletivo e cooperativo dentro da instituição e o reconhecimento do trabalho que desenvolvem, pelos professores e demais colegas, têm feito com que os/as auxiliares e as monitoras se sintam “menos inferiores” aos outros profissionais. Essa questão evidencia processos identitários das monitoras/auxiliares docentes, construídos em meio a articulações que resultam em continuidades ou rupturas e em negociações permanentes.

Por outro lado, a situação discutida nesta pesquisa e vivenciada pelas monitoras e auxiliares docentes no município revela uma realidade que é comum na Educação Infantil no país. Esta pesquisa questiona portanto a existência desses cargos/funções tendo em vista a ambiguidade presente no campo profissional desta área. Poderia se falar de uma profissionalidade para monitoras e auxiliares docentes? Qual a identidade a ser construída para as pessoas que ocupam tais cargos e funções? Apesar dos avanços que a Educação Infantil vem obtendo em termos legais, constatam-se ainda ambiguidades que trazem desafios para a construção da profissionalidade na Educação Infantil.

No município pesquisado, ao admitir níveis diferenciados de formação – quando poderia estar admitindo profissionais com o nível superior na área específica⁴¹ para a ocupação do cargo de auxiliar docente, o sistema de ensino contribui para a prevalência de maiores dificuldades de profissionalização na Educação Infantil já que isso traz

⁴¹ O sistema de ensino pressupõe que o município apresenta um extenso número de pessoas habilitadas na área específica. Além disso, Montes Claros apresenta uma universidade e uma variedade de faculdades com cursos de Graduação e de Pós-Graduação. Essas escolas de Ensino Superior formam anualmente profissionais com habilitação na docência da Educação Infantil que poderiam passar por processos seletivos e ocupar tais cargos.

status diferenciados, com implicações para a qualificação profissional e para as questões referentes aos planos de carreira dos/das profissionais. A falta de formação específica do auxiliar docente para o desenvolvimento do trabalho na área em que está vinculado trouxe conflito e desestabilização do/da auxiliar docente no interior da instituição.

Uma contradição observada refere-se às condições de trabalho das monitoras/auxiliares docentes. Quando a rede não exige a formação específica dos/das auxiliares docentes, admite que eles/elas passariam pelo desenvolvimento profissional e que se tornariam capazes de se formarem pela e na ação. No entanto, eles/elas não têm o direito de participação das mesmas atividades de formação da rede como os docentes têm, a exemplo dos congressos realizados anualmente, ação formativa muito valorizada pelos profissionais da rede municipal.

Diante das condições salariais e de trabalho, os problemas que têm afetado os/as profissionais são *stress*, ansiedade, frustração, insatisfação e desistência dos cargos, problemas identificados que foram comuns nos relatos das profissionais entrevistadas. A pesquisa evidenciou que em curto espaço de tempo (menos de três anos), 16% dos/das auxiliares docentes desistiram do cargo efetivo. Também em relação às monitoras, constatou-se uma grande desistência do cargo que ocupam, ao longo dos anos. Observou-se que há, por parte dos profissionais da área que trabalham como técnicos na SME, um sentimento de que aqueles que trabalham com as questões pedagógicas não podem influenciar as políticas públicas. A falta de diálogo e de proximidade dos dirigentes com os profissionais da área, como os técnicos e coordenadores, sinaliza para uma perda de referência para a Educação Infantil. Isso implica pensar numa compreensão alargada do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil e considerar uma integração de ações para a construção de políticas públicas sintonizadas com o contexto escolar. Demanda ainda considerar políticas que possibilitem a descentralização e a criação de espaços e de instâncias de decisões.

O município inovou ao incorporar as creches à área da educação em 1990, antes mesmo do reconhecimento da legislação federal específica, e ao produzir os avanços alcançados nos períodos seguintes. Isso trouxe consequências importantes que incidiram significativamente na identidade institucional e na identidade profissional da Educação Infantil. A criação do sistema de ensino em 2007 implicou uma maior organização da Educação Infantil, principalmente em relação ao processo de conveniamento com instituições filantrópicas. Porém, no que se refere à questão pedagógica, estes processos

apresentaram lacunas, não garantindo assistência da supervisão pedagógica nestas instituições.

Em relação aos/as profissionais pesquisados/as, as professoras são aquelas que se encontram com mais vantagens e em melhor situação do ponto de vista da carreira, do salário, da formação e dos benefícios oferecidos pelo cargo ocupado. O professor tem tido mais acesso às atividades de formação continuada, piso salarial nacional, condição e *status* diferenciados, bem como maiores possibilidades de avanços e progressão no Plano de Cargos, Salários e Carreira do município. Atualmente, o salário do professor vem sendo atualizado conforme o piso salarial nacional.

A formação superior vem sendo considerada como uma necessidade indiscutível e que passou a fazer parte da identidade dos/das profissionais da rede municipal. Eles/elas enxergam essa formação como uma condição fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Todas as profissionais entrevistadas das escolas municipais têm ou estão fazendo um curso superior. Na visão de uma profissional pesquisada, cursar Pedagogia traz maior segurança frente ao grupo de convívio, o que não acontecia antes de iniciar essa formação.

O CEMEI recém-municipalizado foi aquele que mais apresentou deficiência em relação à estrutura, materiais e equipamentos. A municipalização da escola conveniada pesquisada significou possibilidade de melhoria da qualidade do seu atendimento. Apesar de esta escola ainda apresentar problemas em sua estrutura, as profissionais apontam algumas melhorias alcançadas e vislumbram novas perspectivas, principalmente em relação à construção de uma nova edificação. As condições materiais precárias desta escola demandam ainda um esforço individual das professoras em desenvolverem estratégias que atendam às necessidades infantis, o que exige criatividade, habilidade e experiência profissional. Os problemas apresentados pela escola ficaram evidentes, enquanto fatores que dificultam e influenciam a construção das identidades profissionais. Na Educação Infantil, a falta de espaço, de livros e de brinquedos traz sérios prejuízos, já que são elementos indispensáveis para uma Educação Infantil de qualidade. A falta de espaço e de estrutura na escola repercute ainda nas identidades profissionais, na medida em que não possibilita espaços para troca de ideias e para o trabalho coletivo, dificultando até mesmo o encontro destes/destas profissionais em momentos de lanche ou de recreio. Reside nesta questão a contradição entre a necessidade do trabalho coletivo e as condições de trabalho dos/das profissionais, presente nas legislações e nas teorias educacionais. Isso traz como

demanda uma reflexão a respeito da reorganização de tempos e espaços na Educação Infantil, discussão tão disseminada no espaço escolar.

A pesquisa evidenciou que o trabalho docente não se restringe às atividades em sala de aula. Os professores se mostram comprometidos com a gestão da escola e interessados em participar de atividades coletivas, como a elaboração de referenciais, de propostas pedagógicas e de planejamentos, reuniões e encontros de formação. Ética profissional, responsabilidade e compromisso com o trabalho desenvolvido foram categorias presentes nos depoimentos de todas as profissionais pesquisadas. O trabalho coletivo foi evidenciado ainda na participação do Conselho Municipal de Educação (CME) do município.

Uma questão verificada foi a transferência de professores/as do Ensino Fundamental para a Educação Infantil do município. Tendo em vista a falta de formação específica e de experiência na Educação Infantil destes professores/as, indaga-se: que efeitos isso poderá trazer na construção das identidades profissionais e institucionais na Educação Infantil?

Destaca-se que além das condições trabalhistas das monitoras/auxiliares docentes apontadas anteriormente, muitos destes/destas profissionais cobrem falta de professores, realizam tarefas para além da sala de aula, solicitadas por outros profissionais da escola e consideradas urgentes. Há ainda casos em que eles/elas organizam e produzem materiais para o trabalho na sala de aula em suas próprias casas. Isso sinaliza para uma extensa carga horária e um número grande de atividades, cujo salário não está condizente com esta realidade.

Pensar a escola pública de qualidade implica pensar na formação e em processos educacionais, sociais e culturais que sejam humanizadores e que desenvolvam profissionais críticos e reflexivos. Trata-se, portanto, de defender uma escola pública laica, democrática e universal, que se constitua nas práticas sociais e culturais em que se insere para a transformação social. (FRIGOTTO, 2005)

Esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar o estudo desta temática e considerando-se as suas limitações, aponta para a necessidade de maiores discussões a respeito da identidade no campo profissional na Educação Infantil. Por considerar que há tensões e ambiguidades ainda presentes a respeito dos profissionais da área, destaca-se a necessidade de pesquisas que reflitam a identidade profissional de monitoras, auxiliares, recreacionistas, dentre outras pessoas com cargos e funções semelhantes na Educação Infantil. Pesquisas a respeito das identidades profissionais podem contribuir

para a formulação de políticas públicas que tragam maiores contribuições para a construção da profissionalidade e de uma identidade que é singular e diferenciada dos demais níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- AMARAL SOBRINHO, J.; PARENTE, M. M. de A. CAIC: Solução ou problema? Brasília: IPEA, 1995. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.
- ANPED – Documento por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado. Rio de Janeiro: Armazém das Letras Gráfica e Editora Ltda, 2011.
- ARCE, Alessandra. O MOBREAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 76, p. 379-403, dez. 2008.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005, p. 725-751. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- BARROSO, J. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006. p. 41-70.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, abr. 2004, p. 50-76.
- BRASIL. Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação. Brasília: MEC/SEB/UNESCO, 2009.
- BRASIL, Henrique de Oliva. *História e Desenvolvimento de Montes Claros*. Belo Horizonte: Editora Lemi S. A., 1983.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXXIV, n. 248, 13.12.96, p. 27.833-27.841.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006. 32 p.
- BRASIL. *Parecer n. 30/2000*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE/2001). *Lei n. 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal/UNESCO, 2001. 186 p.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 53*, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das disposições transitórias. Brasília. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/con1988/EMC53_19.12.2006/EMC53.htm>. Acesso em: 21 set. 2011.

BRASIL. *Lei n. 11.494*, de 20 de junho de 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 n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 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.

BRASIL. *Lei n. 9.424*, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 25 jul. 2011.

BRASIL. Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996a.

BRASIL. *Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino*: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 out. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Brasília, 2009b.

BRASIL. Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. MOBREAL - FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Sugestões para o Pré-escolar - Desenvolvimento de atividades: Bloch Educação, 197[?].

BRASIL. *Projeto de Lei n. 8.035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>.

CALDEIRA, Laura Bianca. *Contribuições do FUNDEB às instituições de Educação Infantil de Montes Claros - MG*. 2010. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CAMPOS, M. M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In: ROSEMBERG, F. *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 11-19.

CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e Pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.

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, jan./abr. 2006, p. 87-128.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006. p. 185-204.

CEMEI A. Histórico do CEMEI Major Prates. Montes Claros/MG. Projeto Político Pedagógico da escola (mimeo).

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais da educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. Xxxf. Doutorado (Tese em xxxx) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, T. R. S.; SANTOS, S. M. dos. Saberes e práticas dos professores alfabetizadores: o contraponto teoria e prática. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo3/completos/saberes-e-praticas.pdf>>. Acesso em: dia mês ano.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-202, set. 2002.

DIDONET, V. Objetivos e metas para a creche no Plano Nacional de Educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 147-150, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.)

DUARTE, R. Seca, pobreza e políticas públicas no Nordeste do Brasil. 2000, p. 425-440. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.edu.ar/ar/libros/pobreza/duarte.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2012.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Amauri Carlos; GOMES, Nilma Lino; GROSSI, Y. S. A morada docente nas trilhas da diversidade. In: PASSOS, M. (Org.). *A mística da identidade docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. inicial-final.

FERREIRA, M. O. V. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 377-399, maio-ago. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. *Ciência & Opinião*, Curitiba, v. 2, n. 1/2, p. 15-28, jan.-dez. 2005.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Fernanda Silva. *Discursos contemporâneos sobre Montes Claros: (re)estruturação urbana e novas articulações urbano-regionais*. 2007. 182f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de Educação Infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: Machado, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontro e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 91-95.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IEI. Ata da Primeira assembleia geral ordinária e reunião de fundação da Associação Centro de Recuperação Renascer – Montes Claros/MG. Cartório de Registro Civil das pessoas Jurídicas. Reg. n. 7274-01; Lv. A9; Protocolo n. 48119-01; fls. 21. 2001.

IEI. Estatuto do Centro de Recuperação Renascer. Montes Claros/MG. Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas; Protocolo n. 56466-03; Lv. A5; Fls. 174. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Censo escolar. Brasília, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP).

Sinopse/Estatística da Educação Básica. Brasília, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUZA, Cynthia Pereira de (Org.). *História da Educação*. Processos: práticas e saberes. São Paulo: Editora Escrituras, 1998. p. 123-138.

- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1987.
- KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 117-132.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.
- KUHLMANN JR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LAGES, I. L. P.; CALDEIRA, L. B. A Educação Infantil em Montes Claros: história, significados e implicações das políticas para a infância. CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: (Re)visitando as Minas e Desvelando os Gerais. Anais. Montes Claros: Unimontes, 2009. p. 134-135.
- LAW, M. Os professores e fabricação das identidades. *Currículo sem fronteiras*, cidade, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul.-dez. 2001.
- LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, p. 40-49, maio-ago. 2001.
- LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD Claude (Orgs.). *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 54-66.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.159-1.180, set.-dez. 2004.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago.-dez. 2009.
- MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método, criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MINAS GERAIS. *Resolução n. 443*, de 29 de maio de 2001. Dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. CEE/MG, 2001. Disponível em: <http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/resolucao_443_01;07242613;20070227.pdf>. Acesso em: 28 set. 2011.

MINAS GERAIS. *Resolução n. 915/98*, de 28 de fevereiro de 1998. *Minas Gerais*, 26 fev. 1998, p. 8, COL 1. Municipalização da E. E. Presidente Bernardes. SEE/MG, 1998.

MINAS GERAIS. *Portaria n. 029/2003*, de 08 de maio de 2003. *Minas Gerais*, 8 maio 2003, p. 9, COL 2. Mudança de denominação da E. M. Presidente Bernardes. SEE/MG, 2003.

MINAS GERAIS. *Decreto n. 43.506*, de 06 de outubro de 2003. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. *Portaria n. 030/2004*. Mudança de denominação da UMEI Prof. Hamilton Lopes. SEE/MG, 2004.

MINAS GERAIS. *Resolução n. 9.194/98*, de 28 de fevereiro de 1998. *Minas Gerais*, 28 fev. 2008, p. 8, COL 01. Municipalização da E. E. Deputado Antônio Pimenta, 1998.

MINAS GERAIS. *Resolução n. 430*, de 7 de agosto de 2003. Define as normas para organização do ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Informações sobre o Pré-escolar nas escolas estaduais em Montes Claros: SEE/SER/MONTES CLAROS, 2012.

MINAS GERAIS; MINISTÉRIO PÚBLICO. Aferição da Demanda pela Gestão Municipal para Criação de Vagas na Educação Infantil. *In: COORDENADORIA REGIONAL DAS PROMOTORIAS DE JUSTIÇA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DO NORTE DE MINAS*. Montes Claros, 2010.

MONTES CLAROS. Relatório mensal de coordenadores de creche. PM/SME, 1991.

MONTES CLAROS. O MOBREAL em Montes Claros. Montes Claros: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 1970. Arquivo SME (mimeo).

MONTES CLAROS. Livro de ata de reunião da rede municipal de ensino. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 1980/1983. Arquivo.

MONTES CLAROS. Prefeitura Municipal. Livro de Ponto da E. M. Major Prates. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 1987.

MONTES CLAROS. *Lei n. 1.992*, de 2 de dezembro de 1991. Lei de Criação das creches municipais. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 1991.

MONTES CLAROS. Diretrizes norteadoras do trabalho do Ensino Infantil (creches) da Rede Municipal de Ensino. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 1996. (Mimeo).

MONTES CLAROS. Breve histórico da E. E. Presidente Bernardes. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 1997. Arquivo (Mimeo).

MONTES CLAROS. Ofício a empresa. SME/CEMEI Major Prates, 1993. Arquivo (Mimeo).

MONTES CLAROS. *Lei n. 2.794*, de 21 de dezembro de 1999. Cria a Divisão de Educação Infantil – DEI constituída por Seção de Creche e Seção de Pré-Escolar. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

MONTES CLAROS. Referencial para Dinamização, Avaliação e Construção dos Projetos Político-Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil – RCDAC dos PPPEI. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

MONTES CLAROS. Prefeitura Municipal. *Lei municipal n. 138*, de 25 de maio de 1945. Lei de fundação da E. M. Dr. Alfredo Coutinho. (Mimeo)

MONTES CLAROS. Prefeitura Municipal. Portaria de autorização n. 007/A1/81 da E. M. Dr. Alfredo Coutinho. MONTES CLAROS, 1981. (Mimeo)

MONTES CLAROS. Prefeitura Municipal. Contrato de Convênio n. 003/2006. Convênio de cooperação mútua que entre si celebram o município de Montes Claros e as instituições de Educação Infantil. 2006.

MONTES CLAROS. Livro de Ata de reunião da Rede Municipal de Ensino/1980/1983. Montes Claros: 1980. Arq. SME, cx 03, Livro 03.

MONTES CLAROS. Prefeitura Municipal. Alunos atendidos na Educação Infantil nas Unidades Municipais de Educação Infantil 1996-2000. CDE/96 a 2000. Montes Claros: SME, 2000.

MONTES CLAROS. Prefeitura Municipal. *Dados estatísticos do município*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=314330#>>. Acesso em: 20 out. 2011.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. *Aspectos gerais sobre Montes Claros*. Disponível em: <<http://www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectosgerais/historia.htm>>. Acesso em: 20 out. 2011.

MONTES CLAROS. *Lei n. 2.643*, de 19 de outubro de 1998. Lei de municipalização do ensino. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

MONTES CLAROS. Quantitativo de turmas e alunos matriculados e freqüentes/ Divisão de Planejamento e Informação Educacional. Montes Claros, março 2011.

MONTES CLAROS. *Lei n. 3885*, de 20 de dezembro de 2007. Organiza o Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros. Montes Claros, 2007.

MONTES CLAROS. *Lei n. 3.176*, de 23 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto, o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério do Município de Montes Claros. Montes Claros, 2003.

MONTES CLAROS. *Lei n. 3.175*, de 23 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Servidor Público do município de Montes Claros. Montes Claros, 2003.

MONTES CLAROS. *Lei Municipal complementar n. 20*, de 10 de julho de 2009, de Criação, Ampliação e Alteração de Cargos de Provimento Efetivo no Quadro de Pessoal da Prefeitura. Montes Claros, 2009.

MONTES CLAROS. Edital n. 1/2009 do Concurso Público para provimento de cargos efetivos do Quadro de Pessoal da Educação. Montes Claros, 2009.

MONTES CLAROS. *Lei n. 3.587/06*, de 22 de junho de 2006. Autoriza o poder executivo a conceder a gratificação denominada “pó-de-giz”. Montes Claros, 2006.

MONTES CLAROS. Relação de cargos da educação e vencimento base. Montes Claros, Secretaria Municipal de Recursos Humanos/DIVRH, julho 2012.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In: TARDIF, M; LESSARD, C. O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do Ensino Fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, Rio Grande do Norte, n. 46/9, sept. 2008. Disponível em: <<http://www.rioei.org/2504.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set.-dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A.; AUGUSTO, M. H. G. Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. *In: MONFREDINI, I. (Org.). Políticas educacionais, trabalho e profissão docente*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 83-100.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In: MACHADO, Maria*

Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 133-167.

PAIXÃO, Lea Pinheiro; PAIVA, Edil V. de. PABAE: O Ensino Primário com assistência internacional. *In: Centro de Referência Virtual do Professor. Biblioteca Virtual*, 2006. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=29842&tipo=ob&cp=000000&cb=>. Acesso em: 27 set. 2011.

PAULA, Hermes Augusto de. *Montes Claros, sua história, sua gente, seus costumes*. v. 1. Belo Horizonte: Minas Gráfica, 1979.

PENN, Helen. A primeira infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 7-24, mar. 2002.

PEREIRA, Laurindo Mékie. *Dependência, favores e compromissos: relações sociais e políticas em Montes Claros nos anos 40 e 50*. 2001. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

RAMALHO, B.; NÚÑEZ, I.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RAUPP, M. D. *Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)*. 2008. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

REVISTA MONTES CLAROS EM FOCO. Montes Claros, n. 16, abr. 1961.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta, 2002.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. As profissões e a democracia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 1 (49), p. 269-280, jan.-abr. 2006.

ROSEMBERG, F. Creches domiciliares - argumentos ou falácias. *In: ROSEMBERG, F. Creche*. São Paulo: Cortez, 1989a. p. 217-235.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *In: ROSEMBERG, F. Creche*. São Paulo: Cortez, 1989b. p. 90-103.

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.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

SARMENTO, T. Identidade profissional de educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, cidade, n. 52, p. 12-26, 1999.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. GT- 05. Caxambu: Anped, 2008.

SAYÃO, Deborah. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária: histórias de vida e produção de sentidos*. 1999. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira e. De pajem a professora: ambiguidades da formação docente na Educação Infantil. *Paidéia*, Belo Horizonte, ano V, n. 4, p. 249-272, jan.-jun. 2008.

SILVA, I. de O. e. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. 2004. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, I. O. A profissionalização do professor da Educação Infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 203-211.

SILVA, I. de O.; VIEIRA, L. M. F.; DALBEN, A. I. L. F.; COSTA, T. M. L. (Orgs.). *Educação Infantil: bases históricas, políticas e sociais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TIRIBA, Léa. *As mulheres, as emoções e o cuidar: o feminino na formação de professores e professoras*. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva (Orgs.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-417.

VEIGA, Márcia Moreira. *O Movimento de Luta Pró-Creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte*. 2001. Xxxf. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. *In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-79.

VIANNA, C. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 77, p. 100-130, dez. 2001.

VIEIRA, Livia M. F. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências. Rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. xxxf. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

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.; MELO, R. L. C. A Creche comunitária “Casinha da Vovó”: prática de manutenção/prática de educação. *In: ROSEMBERG, F. Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 135-178.

VIEIRA, L. M. F. Educação Infantil no Brasil: permanências, redefinições e tensões. *In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (Didática e Prática de Ensino). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 308-326.

VIEIRA, L. M. F. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Políticas públicas e Educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 261-284.

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.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A**LEI COMPLEMENTAR 020, DE 10 DE JULHO DE 2009.****DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO, AMPLIAÇÃO E ALTERAÇÃO DE CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO NO QUADRO DE PESSOAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS – MG E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

O povo do Município de Montes Claros - MG, por seus representantes na Câmara Municipal, aprovou e o Prefeito Municipal, em seu nome e no uso de suas atribuições, sanciona a seguinte Lei:

Art.1º - Fica autorizado o Poder Executivo a criar, ampliar e ou alterar no quadro de pessoal, integrando nos Anexos das Leis referentes em vigor, os cargos públicos de provimento efetivo, constantes dos Anexos “I”, “II”, “III”, “IV”, “V” e “VI” da presente Lei.

Parágrafo único – Aplica-se este dispositivo aos quadros do pessoal técnico administrativo operacional, do magistério e da saúde.

Art.2º - Os cargos criados, ampliados e alterados corresponderão equivalentemente aos padrões e símbolos de funções e classificações existentes.

Art.3º - Ficam mantidos os cargos existentes não modificados expressamente por esta lei, em sua forma, número de cargos e atribuições.

Art.4º - Fica mantida a tabela de vencimentos e vantagens do quadro de pessoal da Prefeitura Municipal de Montes Claros, com seus respectivos cargos, símbolos e padrões de vencimentos, observadas as normas legais pertinentes.

Parágrafo Único – Os vencimentos e vantagens dos cargos criados, ampliados e alterados corresponderão equivalentemente aos padrões e símbolos existentes.

Art.5º - As atribuições e funções dos cargos criados, ampliados e alterados serão regulamentadas por Decreto próprio.

Art.6º - Ficam alteradas as denominações dos cargos a seguir especificados para atender a demanda de atualização das profissões na área da educação:

I – o cargo de “assistente de secretaria de escolar” passa a denominar-se “auxiliar de secretaria de Educação Básica”.

II – o cargo de “Bibliotecônomo” passa a denominar-se “Bibliotecário”

III – os cargos de professores dos conteúdos a seguir:

- a) “Educação artística” passa a denominar-se “Artes”;
- b) “Religião” passa a denominar-se “Educação Religiosa”;
- c) “Português” passa a denominar-se “Língua Portuguesa e suas Literaturas”
- d) “Inglês” passa a denominar-se “Língua Inglesa”.

IV – os cargos de professor de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e os cargos de Professor da Educação Infantil – Creche - Pré, passam a denominar-se “Professor de Educação Básica dos anos iniciais I – PEB I”.

V – os cargos de Professor de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série passam a denominar-se “Professor de Educação Básica dos anos finais II – PEB II”.

Art.7º - A carga horária do magistério referente aos cargos fracionados poderá ser ampliada para atender a necessidade do Sistema Municipal de Educação, mediante ato da Secretaria de Educação com a participação da Secretaria de Administração e homologado por decreto.

Art.8º - As despesas decorrentes da execução desta Lei serão atendidas por conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente e suplementadas, se necessário.

Art.9º - Permanecem em vigor, com as alterações e/ou adaptações introduzidas pela presente Lei e no que não contrariarem o disposto nesta, disposições contidas na Lei Municipal nº 2.891 de 30 de abril de 2001, Lei Complementar nº 12 de 02 de março de 2007, Lei Complementar nº 16 de 09 de fevereiro de 2009, Lei Municipal nº 3.176 de 23 de dezembro de 2003 e Lei Municipal nº 3.174 de 23 de dezembro de 2003.

Art.10º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Montes Claros – MG, 10 de Julho de 2009.

Luiz Tadeu Leite
Prefeito Municipal

ANEXO B**LEI COMPLEMENTAR 021, DE 29 DE OUTUBRO DE 2009**

DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO, AMPLIAÇÃO E EXTINÇÃO DE CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO NO QUADRO DE PESSOAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS - MG; ALTERA A LEI COMPLEMENTAR 020 DE 10 DE JULHO DE 2009 E SEUS ANEXOS; ALTERA AS LEIS: 2.892, DE 30 DE ABRIL DE 2001, 3.174 DE 23 DE DEZEMBRO DE 2003, 3.348, DE 19 DE JULHO DE 2004, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O povo do Município de Montes Claros - MG, por seus representantes na Câmara Municipal, aprovou e o Prefeito Municipal, em seu nome e no uso de suas atribuições, sanciona a seguinte Lei:

Art.1º - Ficam criados 230 (duzentos e trinta) cargos de *Monitor de Informática* que são incluídos no anexo II, II. 1 Grupo de Nível Médio de Escolaridade.

Art.2º - Ficam criados 70 (setenta) cargos de *Educador/Cuidador*, conforme anexo II, II.1 – Grupo Nível Médio de Escolaridade.

Art.3º - Ficam criados 60 (sessenta) cargos de *Auxiliar de Educador/Cuidador*, conforme anexo III, III. 2 – Grupo de Nível Fundamental de Escolaridade.

Art.4º - Fica ampliado o número de cargos de *Guarda Municipal* previsto no anexo I da Lei 2.892 de 30 de abril de 2001, de 140 (cento e quarenta) para 290 (duzentos e noventa).

Art.5º - Fica alterado o anexo I da Lei 2.892, de 30 de abril de 2001, passando os cargos de *Agente de Segurança* e *Guarda Municipal* a terem como escolaridade mínima o nível Médio (2º grau completo), sendo mantido o vencimento base previsto no anexo I da referida lei.

Art.6º - Fica ampliado o número de cargos de *Enfermeiro* previsto no anexo I, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, de 63 (sessenta e três) para 68 (sessenta e oito).

Parágrafo único – Fica extinto o cargo de *Enfermeiro Plantonista*, NS-50, criado no anexo I da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009.

Art.7º - Fica ampliando o número de cargos de *Médico Clínico Geral* previsto no anexo II, da Lei 3.348, de 19 de julho de 2004, de 102 (cento e dois) para 130 (cento e trinta).

§ 1º - Fica extinto o cargo de Médico Plantonista Clínico Geral, NS-33-29 previsto na Lei 3.348, de 19 de julho de 2004 e ampliado na Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009.

§ 2º - Fica extinto o cargo de Médico Generalista, NS-34, criado na Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009.

Art.8º - Fica ampliado o número de cargos de Médico Pediatra previsto no Anexo I, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, de 60 (sessenta) para 70 (setenta).

Parágrafo único – Fica extinto o cargo de Médico Plantonista Pediatra, NS-33-30, previsto na Lei 3.348, de 19 de julho de 2004 e ampliando na Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009.

Art.9º - Fica ampliado o número de cargos de Técnico em Enfermagem previsto no Anexo II.3, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, de 83 (oitenta e três) para 108 (cento e oito).

Parágrafo único – Fica extinto o cargo de Técnico em Enfermagem - Plantonista, NM-29, criado no anexo II.3, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009.

Art. 10º - Ficam extintos os cargos de Bibliotecário da Educação, Contador da Educação, Engenheiro Civil da Educação, Fonoaudiólogo da Educação e Nutricionista da Educação, constantes respectivamente nos itens 6, 7, 8, 9 e 12 do anexo VI.2 da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009.

Art. 11º - Ficam extintos os cargos de Assistente Administrativo da Educação, Assistente Executivo da Educação, MLI – Monitor de Informática, Operador de Áudio e Vídeo da Educação, Técnico em Contabilidade de Educação, Técnico em Edificações da Educação, Técnicos em Manutenção Equipamentos da Educação constantes respectivamente nos itens 2, 3, 6, 7, 8, 9 e 10, do anexo VI. 3 da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009.

Art. 12º - Fica ampliado o número de cargos de Contador previsto no anexo I, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, de 08 (oito) para 12 (doze).

Art. 13º - Fica ampliado o número de Argos de Engenheiro Civil previsto no anexo I, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, de 33 (trinta e três) para 35 (trinta e cinco).

Art. 14º - Fica ampliado o número de cargos de Fonoaudiólogo previsto no anexo I, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, de 16 (dezesesseis) para 20 (vinte).

Art. 15º - Fica ampliado o número de cargos de Nutricionista previsto no anexo I da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, de 09 (nove) para 13 (treze).

Art. 16º - Fica ampliado o número de cargos de Bibliotecário previsto no anexo I, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, de 03 (três) para 07 (sete).

Art. 17º - Fica ampliado o número de cargos de Assistente Administrativo previsto no grupo II-1, do anexo II, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, de 432 (quatrocentos e trinta e dois) para 482 (quatrocentos e oitenta e dois).

Art. 18º - Fica ampliado o número de cargos de Assistente Executivo previsto no grupo II-2, do anexo II, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, de 156 (cento e cinquenta e seis) para 161 (cento e sessenta e um).

Art. 19º - Fica ampliado o número de cargos de Técnico em Contabilidade previsto na Lei 3.348 de 19 de julho de 2.004, de 22 (vinte e dois) para 30 (trinta).

Art. 20º - Fica ampliado o número de cargos de Técnico em Edificações previsto na Lei 3.3348 de 19 de julho de 2.004, de 30 (trinta) para 32 (trinta e dois).

Art. 21º - Fica ampliado o número de cargos de Técnico em Manutenção de Equipamento previsto na Lei de 3.348 de 19 de julho de 2.004, de 09 (nove) para 11 (onze).

Art. 22º - Fica ampliado o número de cargos de Técnico em Eletrônica previsto na Lei de 3.348 de 19 de julho de 2.004, de 8 (oito) para 11 (onze).

Art. 23º - Fica ampliado o número de cargos de PEB II – História, fração 06 aulas, previsto no anexo VI. 1, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, de 02 (dois) para 03 (três).

Art. 24º - Fica alterado o código de classe do cargo de Analista de Administração Pública para NS-53 e do cargo de Analista de Planejamento Público para NS - 54, passando os referidos cargos a fazerem parte integrante do anexo I, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009.

Art. 25º - Fica alterado o código de classe do cargo de SPE – Supervisor Pedagógico da Educação, previsto no anexo VI da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, para NSM 03.

Art. 26º - Fica alterado o código de classe do cargo de Comunicador Social, previsto no anexo I da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, para NS - 14.

Art. 27º - Ficam alterados, no cargo de Arquivista, previsto do anexo I, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, no campo *justificativa da necessidade* de ampliação para criação e no campo *código de classe* de NS - para NS - 43.

Parágrafo único – Fica ampliado o número de cargos de Arquivista previsto no anexo I, da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, de 01 (um) para 04 (quatro).

Art. 28º - Ficam alterados os códigos de classe dos seguintes cargos, previstos no anexo VI 3 da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009:

I – ASEB – Auxiliar de Secretaria de Educação Básica de NM-02 para NME - 01;

II - Auxiliar de Docência de NM-05 para NME - 02;

III – IA – Inspetor de Alunos de NM-03 para NME - 03.

§1º – Os ocupantes do cargo de “IA – Inspetor de Alunos”, com formação de nível médio, terão vencimento base vinculado à tabela NME – Nível Médio da Educação. Os ocupantes do cargo de “IA – Inspetor de Alunos”, com formação de nível fundamental, terão vencimento base vinculado à tabela do item II do Grupo 01 de Ensino Fundamental, prevista no anexo III da Lei 3.348/04.

§2º - O ocupante do cargo de “IA – Inspetor de Alunos”, com formação de nível fundamental, que concluir o nível médio terá seu vencimento base vinculado à tabela NME – Nível Médio da Educação, mediante solicitação, por meio de requerimento administrativo, junto à Secretaria Municipal de Administração.

Art. 29º - Fica alterada para 40 horas a carga horária dos cargos constantes nos itens 1, 2 e 3 do grupo III-2, do anexo III da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009.

Art. 30º - Os profissionais de saúde, especificados no Anexo I e II, poderão ter a carga horária alterada de acordo com a demanda do serviço, observada inclusive a necessidade de plantões diurnos e noturnos.

Art. 31º - Fica alterado o artigo 8º, inciso II, §3º, alínea ”d” da Lei 3.174, de 23 de dezembro de 2003, passando os padrões de vencimento do nível IV – final de carreira de dois padrões (P-16 a P-18) para cinco padrões (P-16 a P-20).

Art. 32º - Fica alterado o requisito 1 exigido para o Cargo de Analista de Sistemas, código de classe NS-06, Constante no item 1,6 do grupo 1, do anexo V, da Lei 3.348, de 19 de julho de 2004, para: 1. Profissional com curso de graduação em Ciência da Computação, Tecnologia da Informação ou formação superior em área de informática.

Art. 33º - Ficam acrescentados os parágrafos 1º e 2º, ao art.6º da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, que passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art.6º - ...

1 - ...

§1º. – Os ocupantes do cargo de “Professor de Educação Básica dos anos iniciais I – PEB I”, com formação de nível superior, terão seu vencimento base vinculado à tabela de Magistério Nível Superior – NSM I-01. Os ocupantes do cargo de “Professor de Educação Básica dos anos iniciais I – PEB I”, com formação de nível médio, terão seu vencimento base vinculado à tabela de Magistério Nível Médio – NMM-02.

§2º - O ocupante do cargo de “Professor de Educação Básica dos anos iniciais I – PEB I”, com formação de nível médio, que concluir a graduação em nível superior terá seu vencimento base vinculado à tabela de Magistério Nível Superior – NSM I – 01, mediante solicitação, por meio de requerimento administrativo, junto à Secretaria Municipal de Administração.”

Art. 34º - Ficam alterados os anexos I, II, III, IV, V e VI da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, nos termos dos anexos da presente Lei.

Parágrafo único – Os anexos da Lei Complementar 020 de 10 de julho de 2009, são acrescidos dos anexos VII e VIII, nos termos do anexo constante desta Lei.

Art. 35º - As atribuições e funções dos cargos criados e ampliados serão regulamentadas por decreto próprio.

Art. 36º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Montes Claros - MG, 29 de outubro de 2009.

Luiz Tadeu Leite
Prefeito Municipal

APÊNDICE A:

QUADRO 1

**Relação de algumas escolas estaduais que atenderam o Pré-escolar em
Montes Claros /Rede Estadual de ensino**

	Escola	Período do atendimento	Autorização	Tempo de atendimento
1	E. E. João de Freitas Neto	1982 a 1993		11 anos
2	E. E. Francisco Peres	1984 a 1996		12 anos
3	E. E. Antônio Figueira	Iniciou em 1972		
4	E. E. do Bairro Santa Terezinha	1992 a 1993		01 ano
5	E. E. Zinha Prates	1978 a 1996	Resolução 2155 /77, MG-07/01/1977; p.7 col.	18 anos
6	E. E. Irmã Beata	1985 a 1995		10 anos
7	E. E. Augusta Valle	1975 a 1976		01 ano
8	E. E. Dom João Antônio Pimenta	1971 a 1972 e de 1982 a 1996		15 anos
9	E. E. Francisco Lopes da Silva	1987 a 1997		10 anos
10	E. E. Dr. João Alves	1990 a 1996		06 anos
11	E. E. Salvador Filpi	1989 a 1990		01 ano
12	E. E. Antônio Canela	1988 a 2001		13 anos
13	E. E. Dep. Esteves Rodrigues	Iniciou em 1959	Autorizado em 1959.	
14	E. E. Monsenhor Gustavo	Iniciou em 1993 a 1996	Autorizado em 1992.	03 anos
15	E. E. Prof ^a Marilda de Oliveira	1992 a 1996		04 anos
16	E. E. Dom Aristides Porto		Autorizado em 1992.	
17	E. E. Dr. Mário Tourinho	1985 a 1996		11 anos
18	E. E. Levi Durães Peres		Autorizado no ano 1991	

Fonte: Quadro adaptado da tabela “Informações sobre o Pré-escolar ou Pré-primário nas escolas estaduais” – SEE/SRE – MONTES CLAROS, 2011.

APÊNDICE B:

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ficha de identificação da instituição

Prezado (a) participante,

O questionário que se segue é parte da pesquisa intitulada “Educação infantil: a construção de identidades profissionais em Montes Claros”, que tem como objetivo compreender como se dá a construção dos processos identitários dos profissionais da educação infantil de instituições públicas e privadas de Montes Claros/MG, os sentidos e significados atribuídos por eles/elas ao trabalho em educação infantil, ao longo de suas trajetórias profissionais. Os dados de identificação da instituição e a sua participação serão muito importantes para este estudo. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

1- Instituição:

Endereço:

2- Dados sobre o atendimento:

-Faixa etária atendida:

-Nº de alunos atendidos:

-Nº de turmas:..... Integral: Parcial:

-Tempo integral: Horário de entrada:..... Horário de saída:

-Tempo parcial: Horário de entrada: Horário de saída:

3- Dados sobre os profissionais:

- Nº de profissionais que lidam diretamente com os alunos:

Professores:..... Auxiliares:.....

3.1 - Nível de escolaridade do (a)s profissionais :

- () Especialização Especificar:.....
- () Mestrado Especificar:.....
- () Doutorado Especificar:.....

6- Turma (s) com a(s) qual(is) trabalha atualmente:

Nº de alunos:.....	Nº de alunos:.....
Nº de adultos:.....	Nº de adultos:.....
Escola:.....	Escola:.....
Turno em que trabalha:.....	Turno em que trabalha:.....

7- Em relação a sua situação funcional atualmente na Prefeitura Municipal de Montes Claros:

a) () Contratado(a) () Efetivo(a)

b) Descrever e assinalar:

Cargo/função ocupada:

() Em exercício () Aposentado(a)

() Em afastamento

8- Possui experiência na educação infantil em outras instituições?

a) Sim () Não ()

b) Descreva o período da experiência:

De (entrada): De (saída):

c) Cargos/funções desempenhadas e respectivos períodos:

.....

.....

9- Quantos cargos você tem atualmente no Sistema Municipal de Ensino?

() Um cargo.	Escola:	Data início:
() Dois cargos	Escola	Data início:
() Três cargos	Escola:	Data início: