

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VANESSA CRISTINA ALVARENGA

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CONDIÇÕES DE
TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e vivências de
professoras

UBERLÂNDIA
2016

VANESSA CRISTINA ALVARENGA

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CONDIÇÕES DE
TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e vivências de
professoras

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutorada em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vieira Silva.

UBERLÂNDIA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A473p
2016

Alvarenga, Vanessa Cristina, 1981-
Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na educação infantil : concepções e vivências de professoras / Vanessa Cristina Alvarenga. - 2016.
342 f. : il.

Orientadora: Maria Vieira Silva.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças - Teses. 3. Políticas públicas - Educação - Teses. 4. Trabalho docente - Teses. I. Silva, Maria Vieira, 1966-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

VANESSA CRISTINA ALVARENGA

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e vivências de professoras

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Uberlândia, 29 de Junho de 2016.

Banca examinadora

Profa. Dra. Maria Vieira Silva — orientadora
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva
Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão

Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia

Aos meus pais, sinônimo de luta e de concretizações de sonhos.

Ao meu esposo, pelo amor e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Para que serve um amigo? Para rachar a gasolina, emprestar a prancha, recomendar um disco, dar carona pra festa, passar cola, caminhar no shopping, segurar a barra. Todas as alternativas estão corretas, porém isso não basta para guardar um amigo do lado esquerdo do peito.

Milan Kundera, escritor tcheco, escreveu em seu último livro, "A Identidade", que a amizade é indispensável para o bom funcionamento da memória e para a integridade do próprio eu. Chama os amigos de testemunhas do passado e diz que eles são nosso espelho, que através deles podemos nos olhar. Vai além: diz que toda amizade é uma aliança contra a adversidade, aliança sem a qual o ser humano ficaria desarmado contra seus inimigos.

Verdade verdadeira. Amigos recentes custam a perceber essa aliança, não valorizam ainda o que está sendo construído. São amizades não testadas pelo tempo, não se sabe se enfrentarão com solidez as tempestades ou se serão varridos numa chuva de verão. Veremos.

Um amigo não racha apenas a gasolina: racha lembranças, crises de choro, experiências. Racha a culpa, racha segredos.

Um amigo não empresta apenas a prancha. Empresta o verbo, empresta o ombro, empresta o tempo, empresta o calor e a jaqueta.

Um amigo não recomenda apenas um disco. Recomenda cautela, recomenda um emprego, recomenda um país.

Um amigo não dá carona apenas pra festa. Te leva pro mundo dele, e topa conhecer o teu.

Um amigo não passa apenas cola. Passa contigo um aperto, passa junto o réveillon.

Um amigo não caminha apenas no shopping. Anda em silêncio na dor, entra contigo em campo, sai do fracasso ao teu lado.

Um amigo não segura a barra, apenas. Segura a mão, a ausência, segura uma confissão, segura o tranco, o palavrão, segura o elevador.

Duas dúzias de amigos assim ninguém tem. Se tiver um, amém.

“Entre Amigos” - Martha Medeiros (MEDEIROS, 1999).

Bom, chegar até aqui não foi nada fácil, mas de verdade foi um caminho gostoso de percorrer, com muito aprendizado, mas que só foi possível devido às pessoas que o percorrem comigo e fizeram a caminhada ser mais tranquila e possível de ser concretizada, desse modo agradeço:

A Deus por me guiar e permitir a concretização desse trabalho, me iluminando e auxiliando nos momentos mais difíceis para que eu não fraquejasse.

À minha orientadora Maria Vieira Silva por acreditar em meu trabalho e ter tornado esse processo muitas vezes árduo do doutorado ser humanizado. De verdade agradeço imensamente pela paciência, pelas orientações, pelo carinho, pela leitura atenta, e principalmente pelo respeito a minha pessoa tanto quanto profissional quanto pessoal. Tenho por você uma grande admiração e procuro me espelhar em sua ética e responsabilidade em meu caminho profissional. Obrigada por tudo!

Aos meus pais Carlos Alberto Alvarenga e Marilene Ferreira da Rocha Alvarenga, pois se chegou até aqui vocês tem grande responsabilidade nessa caminhada, pois sempre me proporcionaram tudo que precisei e até mesmo que não precisei, abrindo mão muitas vezes de seus sonhos para que eu pudesse concretizar os meus. A vocês agradeço pela vida, pelo amor incondicional, pelos conselhos, enfim por serem os pais que são. Ao meu irmão Carlos Vinício Alvarenga que muito me ensina a lidar com os mais variados sentimentos.

Ao meu esposo, amigo e companheiro de caminhada Álvaro Sérgio de Sousa, meu amor nem tenho palavras para lhe agradecer por tudo que sempre fez e faz por mim, são 18 anos juntos, percorrendo caminhos, os quais nem sempre são repletos somente de flores, mas também de muitos espinhos, assim de todo coração lhe agradeço pela imensa paciência comigo, por estar sempre ao meu lado me ajudando a lidar com cada espinho que aparece ao longo da caminhada. Enfim, obrigada pelas conversas, pelo companheirismo, pelos puxões de orelha, pelo silêncio, pelos almoços, por tudo que vivemos todos esses anos e por tudo que viveremos. Te amo infinito!

Aos meus avós maternos: José Ferreira da Rocha (in memoriam) e Dalila Silva Rocha (in memoriam); e paternos: Antônio de Pádua Alvarenga (in memoriam) e

Tonina Pelegrini Alvarenga (in memoriam). A vida foi grata comigo ao me conceder a oportunidade de ter convivido com vocês por muitos anos. E os agradeço mesmo não estando presente entre nós, pois sei que onde estiverem estão sempre rezando por mim e mandando energias positivas.

E o que falar dos amigos, de acordo com a poesia da Martha Medeiros, “Duas dúzias de amigos assim ninguém tem. Se tiver um, amém”. Pois bem, então me considero uma grande sortuda, pois tenho grandes amigos e passa de uma dúzia. Dessa forma não poderia deixá-los de fora dos agradecimentos, assim agradeço:

À minha grande amiga Janaina Cassiano Silva, que mesmo distante em quilometragem, está sempre perto nos momentos mais importantes e difíceis de minha vida, minha amiga obrigada por vibrar sempre comigo, pela sua amizade e por ser essa pessoa tão especial. Que o futuro possa nos aproximar em quilometragens e em futuros trabalhos acadêmicos.

À Karla Cristina Martins sempre a carrego no coração e nunca me esqueço de seus exemplos, procurando segui-los. Você é uma amiga muito especial!

Às amigas que fazem parte da minha vida desde a graduação, Gisele Maria, Lúcia De Biagi Cava, Maura Ribeiro Alves e Samira Sampaio. E as amizades que foram feitas no mestrado em Araraquara, Andreza Barbosa e Maria José da Silva Fernandes. Amigas que mesmo longe estão sempre perto em pensamento e as quais sempre que nos encontramos temos a sensação de que nos vimos ontem. Como é bom cultivar amizades por longa data!

Aos amigos que o trabalho me proporcionou conhecê-los e os quais simplesmente complementam de uma forma mais que especial a minha vida, a vocês: Alexandre Regis, Ângela Maria Drummond Lage, Camila Pessoa, Claudia Modesto Veludo, Dalciana Vicente Tanaka, Fernanda Carvalho Barros, Laercio Vida, Maria Helena Cabral, Marlice Fernandes Oliveira, Roberto Gonçalves, Tatiana Ribeiro Mariano e Vanessa Costa Santos, cada um de vocês tem uma grande importância pra mim, assim agradeço de todo coração por tudo que fizeram e fazem por mim: pelas conversas, pela paciência, por me ensinarem a ser uma pessoa melhor, por dividirem

comigo momentos de alegria e de tristeza, pelos passeios, pelos almoços e jantares e lanches, pelas caronas, pelas risadas, pelos choros, pela ajuda no trabalho, enfim por vocês existirem e fazerem parte da minha vida e minha história. Obrigada por tudo! Vocês são muito especiais pra mim!

Às amigas Sirlei Alves Borges e Rúbia Cristina pelo carinho de sempre, pelas orações e por torcerem por mim. Adoro vocês!

A todos os meus alunos do Curso de Psicologia do UNICERP, vocês me ensinam a cada dia a buscar ser um ser humano melhor e com seus exemplos de garra e perseverança foram fonte inspiradora para as muitas vezes que quase fraquejava, por manter a dura rotina de trabalhar e estudar. Em especial agradeço as minhas queridas e eternas alunas do coração e hoje psicólogas: Amanda Santos, Elidiene Paula, Daniela Aparecida Reis, Eloísa Aparecida Cunha, Fabíola Souza, Gabriella Lara, Isa Melo, Letícia Fêlix e Mariana Borges.

À Amanda Vieira minha querida aluna pela amizade e respeito. E pela transcrição tão cuidadosa das entrevistas realizadas neste trabalho.

Ao UNICERP, em especial ao professor e reitor Dr. Wagner Antônio Bernardes, pela oportunidade de coordenar o curso de Psicologia e pela confiança em meu trabalho. Tenho um grande carinho e respeito pela instituição que me acolheu de braços abertos e na qual aprendo muito a cada dia.

Aos professores da pós-graduação por compartilhar o conhecimento durante as disciplinas.

Às professoras, Gercina Santana Novaes e Myrtes Dias da Cunha pela leitura atenciosa e rigorosa do trabalho para o Exame de Qualificação. As contribuições dadas por vocês foram fundamentais para a concretização desse trabalho.

Às professoras Altina Abadia da Silva, Dalila Andrade Oliveira, Mara Rúbia Alves Marques e Myrtes Dias da Cunha por terem aceito o convite para serem membros na banca da defesa.

À Secretaria de Educação de Uberlândia, em especial à Equipe Pedagógica da Educação Infantil pela atenção e prontidão.

Às professoras, diretoras e supervisoras escolares das Escolas Municipais de Educação Infantil de Uberlândia (EMEIs) por confiarem no meu trabalho e terem me recebido tão bem. Sem o apoio de vocês esse estudo não teria sido concretizado. Em especial as professoras que me receberam tão bem e se prontificaram mesmo com o tempo tão atribulado pelo excesso de atividades a cederam um pouco do mesmo para me concederam seus depoimentos, a vocês meu respeito, admiração e sinceros agradecimentos.

Aos funcionários da pós-graduação do programa de Educação da UFU, em especial a Gianny Carlos Freitas Barbosa e ao James Madson Mendonça por estarem sempre dispostos a esclarecer dúvidas e prestar informações.

Ao programa de pós-graduação em Educação da UFU o qual me proporcionou uma formação de qualidade e pautada nos preceitos éticos.

RESUMO

Tendo como hipótese inicial a provável existência de uma estreita relação entre as condições de trabalho às quais os professores estão submetidos e as políticas públicas educacionais, este estudo apresenta como objetivo geral correlacionar às políticas de Estado e as políticas governamentais no que concerne aos processos de valorização do trabalho docente. Como objetivos específicos: investigar as condições de trabalho das professoras da Educação Infantil de Uberlândia/MG; refletir sobre a relação entre as políticas públicas nacionais, voltadas para a Educação Infantil, e as condições de trabalho das professoras dessa etapa educacional na realidade überlandense; identificar a influência da legislação municipal para o estabelecimento das condições de trabalho das professoras da Educação Infantil. Este estudo consiste numa investigação qualitativa, que utilizou das técnicas: observação, entrevista intensiva com 43 professoras e análise documental. Os resultados apontam que pode se destacar que a legislação e os documentos oficiais nacionais, desde o final da década 1980, foram e são fundamentais para assegurar questões importantes referentes às condições de trabalho docente dos professores na educação básica. A legislação e os documentos educacionais municipais estão em consonância com os nacionais, uma vez que apresentam princípios voltados para a valorização dos profissionais da educação e, portanto, que possam contribuir e influenciar para assegurar condições de trabalho adequadas para as professoras das escolas municipais. Constatam-se avanços nas políticas de Estado quanto à valorização do trabalho docente, mas é importante ressaltar que muitas vezes os governos locais encontram limitações quanto a implementação das políticas governamentais, uma vez que as mesmas exigem mudanças de ordem estruturais relacionadas ao Estado. A maioria das professoras entrevistadas se sente incentivadas a fazerem cursos de pós-graduação e participam dos cursos de formação continuada; consideram que o número de alunos em sala é prejudicial para a execução do seu trabalho; destacam que seu salário ao longo dos anos passou por um processo de valorização, mas consideram que ganham mal; tem suas progressões funcionais respeitadas; destaca nas mudanças de gestão municipal a predominância da descontinuidade das políticas públicas educacionais; para elas a avaliação de desempenho não considera as particularidades que perpassam todo o processo educativo e coloca o professor no centro do processo avaliativo; quanto ao Plano de Carreira tem se avaliações positivas e negativas, sendo a diferença salarial de quem tem mais tempo de carreira e quem tem menos a que mais afetou e ressentiu as professoras. Constatata-se que problemas referentes a precária infraestrutura das escolas; a necessidade de ampliação de vagas para a Educação Infantil; aos espaços físicos insuficientes nas unidades escolares; a falta de acessibilidade nas escolas, infelizmente ainda é uma realidade nas escolas municipais da Educação Infantil überlandense. As professoras não se sentem valorizadas profissionalmente e se sentem cobradas, dizem que tem apoio dentro da escola para a realização do seu trabalho, não veem problema em realizar atividades voltadas para o cuidado, consideram que o perfil da professora da Educação Infantil é pautado no amor e carinho, pensam em se aposentar na Educação Infantil e se sentem felizes na profissão.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Políticas Públicas Educacionais. Trabalho Docente.

ABSTRACT

With the initial hypothesis the probable existence of a close relationship between working conditions to which teachers are submitted and public educational policies this study has as main objective correlate the state policies and government policies in relation to the processes valuation of teacher work. Specific objectives: to investigate the working conditions of the Basic Education teachers in Uberlândia/MG; meditate about the relationship between national public policies, focused on child education, and working conditions of the teachers of this educational stage in überlandense reality; identify the influence of municipal legislation to establish the working conditions of teachers of child education. This study is a qualitative research, which used the techniques: observation, intensive interview with 43 teachers and document analysis. The results show that can be noted that the national laws and official documents from the 1980s, were and are fundamental to ensure important issues relating to teacher working conditions of teachers in basic education. The legislation and municipal educational documents are in accordance with the national, they have focused principles for the valuation of education professionals and, however, can contribute and influence to ensure adequate working conditions for the teachers of municipal schools. Realized advances in state policies regarding the valuation of teacher work, but it is important to note that often the local governments are limitations on the implementation of government policies, since they require structural order changes related to the State. Most interviewed teachers feel encouraged to do post-graduate courses and participate in continuing education courses; they consider that the number of students in class is detrimental to the execution of their work; out that his salary over the years has gone through a recovery process, but consider not enough; have they respected functional progressions; highlights in municipal management changes the predominance of discontinuity of educational policies; for them the performance evaluation does not consider the particularities that permeate the whole educational process and places the teacher at the center of the evaluation process; as the Career Plan has positive and negative evaluations, and the pay differences from those who have more career time and those who have less that most affected and resented the teachers. It is noted that problems related to poor infrastructure of schools; the need to increase vacancies for Child Education; to insufficient physical spaces at schools; the absence of accessibility in schools, it is unfortunately still a reality in public schools in Child Education überlandense. The teachers do not feel professionally valued and feel charged, they have support within the school for carrying out their work, see no problem in carrying out activities aimed at care, considers that the profile of child education teacher is lined in love and affection, think about retiring in child education and feel happy in this occupation.

Keywords: Child Education. Public Educational Policies. Teacher Work.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Legislações e documentos oficiais nacionais educacionais analisados..	36
QUADRO 2 – Legislações e documentos oficiais municipais educacionais analisados.....	38
QUADRO 3 - Panorama das legislações e documentos nacionais quanto às proposições referentes às condições de trabalho docente na Educação Infantil.....	108
QUADRO 4 - Panorama das legislações e documentos municipais quanto às proposições referentes às condições de trabalho docente na Educação Infantil.....	148
QUADRO 5 - Dados demográficos das professoras e alguns dados referentes ao momento da entrevista.....	154
QUADRO 6 - Perfil profissional das professoras entrevistadas.....	158
QUADRO 7 - Carreira das professoras na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.....	165
QUADRO 8 - Distribuição das entrevistadas de acordo com a jornada de trabalho, etapa que trabalha, número de alunos em cada etapa e condição funcional em cada período.....	169
QUADRO 9 - Categorias e subcategorias.....	173
QUADRO 10 - Distribuição das professoras de acordo com o ano de início e tempo na dupla jornada de trabalho.....	186

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Pedido de solicitação para autorização de observação nas EMEIs....	296
APÊNDICE 2 - Modelo do pedido de autorização para observação nas EMEIS.....	297
APÊNDICE 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido – Observação.....	298
APÊNDICE 4 - Descrição das EMEIs observadas.....	299
APÊNDICE 5 - Notas de campo das observações nas EMEIs.....	305
APÊNDICE 6 - Organização em categorias das falas informais das professoras durante os momentos de observação.....	331
APÊNDICE 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista.....	339
APÊNDICE 8 - Roteiro de entrevista para as professoras da Educação Infantil.....	340

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFU	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMVAP	Associação dos Municípios da Microrregião do Vale do Paraíba
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ART	Artigo
BM	Banco Mundial
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CALU	Cooperativa Agropecuária Limitada de Uberlândia
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEMEPE	Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
CP	Comentários da Pesquisadora
CQC	Custe o que Custar
CTBC	Companhia de Telecomunicações do Brasil Central
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DVD	Disco Digital Versátil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECD	Early Childhood Care and Development – Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância
EEs	Escolas Estaduais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEFs	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
ES	Espírito Santo
ESEBA	Escola de Educação Básica da UFU

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIP	Faculdades Integradas de Patrocínio
FIT	Faculdades Integradas do Triângulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDECOM	Fundação para o Desenvolvimento Comunitário
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GO	Goiânia
HDMI	Interface Multimídia de Alta Definição
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILES/ULBRA	Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara/GO
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KM	Quilometragem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
ONGs	Organizações Não Governamentais
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal Decenal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PP	Partido Progressista
PROCON	Programa de Orientação e Proteção ao Consumidor
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RP	Reflexões da Pesquisadora

RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMTAS	Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social
SP	São Paulo
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TV	Televisão
UDI	Uberlândia
UDIs	Unidades de Desenvolvimento Infantil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICERP	Centro Universitário do Cerrado Patrocínio
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNITRI	Centro Universitário do Triângulo
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
VOL	Volume

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
Percurso Metodológico.....	28
CAPÍTULO 1	
AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE.....	42
1.1 Reconfiguração do papel do Estado e as reformas educacionais na América Latina.....	44
1.2 A influência dos organismos internacionais e das mudanças sociais no final do século XX e início do século XXI nas políticas educativas brasileiras e suas implicações para o trabalho docente.....	52
1.3 Condições de trabalho docente.....	61
CAPÍTULO 2	
EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: um contexto marcado pela precarização.....	66
2.1 Um breve histórico da Educação Infantil brasileira.....	66
2.2 Políticas públicas educacionais e os documentos oficiais nacionais e sua determinação para as condições de trabalho docente na Educação Infantil.....	81
CAPÍTULO 3	
UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA.....	110
3.1 As políticas públicas educacionais e os documentos oficiais de Uberlândia e as condições de trabalho docente na Educação Infantil: estabelecendo relações.....	122
CAPÍTULO 4	
CONHECENDO AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL UBERLANDENSE: uma análise a partir de suas vivências.....	151
4.1 Cursos de Especialização (<i>lato sensu</i> e/ <i>ou stricto sensu</i>) e Formação Continuada.....	174
4.2 Relação número de alunos/professor na Educação Infantil.....	180
4.3 Jornada de Trabalho (para quem tem dupla jornada).....	186
4.3.1 Tempo para planejar o trabalho para quem tem dupla jornada.....	191
4.3.2 Avaliação do módulo pelas professoras.....	192
4.4 Salário.....	194
4.4.1 Progressão funcional na carreira.....	203
4.5 Políticas Públicas Educacionais.....	205
4.5.1 Avaliação das mudanças de gestão municipal.....	205
4.5.2 Análise da avaliação de desempenho.....	211
4.5.3 Avaliação do Plano de Carreira.....	216
4.6 Condições materiais dos estabelecimentos de ensino da Educação Infantil de Uberlândia.....	220
4.6.1 Padrão de qualidade ideal dos estabelecimentos de ensino da Educação Infantil.....	220
4.6.2 Avaliação do espaço físico das EMEIs.....	229

4.6.3 Avaliação do mobiliário das EMEIs.....	232
4.6.4 Avaliação do material didático.....	234
4.6.5 Avaliação do material escolar.....	236
4.7 Considerações sobre o Trabalho Docente.....	241
4.7.1 Valorização profissional.....	241
4.7.2 Cobrança profissional.....	248
4.7.3 Realização do trabalho.....	251
4.7.4 Perfil profissional da professora da Educação Infantil.....	258
4.7.5 Problemas de saúde.....	263
4.7.6 Avaliação da carreira docente.....	266
4.8 Considerações realizadas pelas professoras.....	271
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	272
REFERÊNCIAS ACADÊMICAS.....	282
REFERÊNCIAS OFICIAIS.....	291
APÊNDICES.....	295

INTRODUÇÃO

O estudo que aqui se apresenta é fruto do meu¹ percurso intelectual como aluna do curso de graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e mestre pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, Programa de Pós Graduação em Educação Escolar. Assim, acredito ser importante contextualizar minha trajetória enquanto aluna e pesquisadora a fim de que possa haver uma compreensão dos caminhos trilhados até o doutorado. No curso de graduação em Psicologia pela UFU, nos anos 2000 a 2005 me interessei pela Psicologia Escolar e Educacional e priorizei minhas atividades e pesquisas nessa área, particularmente na Educação Infantil, com foco nas “profissionais”² que atuam nesta etapa educacional, no âmbito da sala de aula.

Assim, participei de dois projetos de extensão intitulados: *Contextos Integrados em Educação Infantil* e *Promovendo a Qualidade na Educação Infantil*, os quais me possibilitaram vivenciar o cotidiano de uma instituição municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia/MG durante o ano 2003, visando oportunizar um apoio pedagógico às “profissionais” que atuavam em sala de aula nessa instituição. Além dos projetos de extensão, fui Bolsista de Iniciação Científica (do CNPq) de agosto de 2002 a julho de 2004, participando do projeto: *Construção de duas escalas para a avaliação de pais e educadores infantis*. Durante o primeiro ano o objetivo do trabalho foi construir e validar uma escala de avaliação de comportamentos mediacionais de educadores infantis³. No segundo ano o objetivo foi construir e validar a escala de avaliação de comportamentos mediacionais de mães de crianças pequenas (até três anos de idade)⁴.

Já formada, em 2006, trabalhei como psicóloga voluntária em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), instituição que atendia crianças de 0 a 5 anos de idade em Araguari/MG, minha cidade natal. Essa experiência me possibilitou

¹ Algumas partes da Introdução foram escritas na 1^a pessoa do singular por se tratar de uma experiência particular.

² Registro aqui “profissionais” entre aspas pois a maioria não tinha formação profissional para o magistério, muitas sequer tinham o ensino médio completo. E a utilização do feminino é em decorrência do fato de que havia somente mulheres atuando na Educação Infantil.

³ Para maiores informações sobre o trabalho ver: VECTORE, C.; ALVARENGA, V. C.; JÚNIOR, S. G. Construção e Validação de uma Escala de Comportamentos Mediacionais de Educadores Infantis. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, vol. 10, n. 01, p. 53-68, jan./jun. 2006.

⁴ Para maiores informações sobre o trabalho ver: VECTORE, C.; ALVARENGA, V. C.; JÚNIOR, S. G. Construção e Validação da Escala de Avaliação da Mediação de Mães de Crianças Pequenas. **Psico-USF**, Uberlândia, vol. 12, n. 02, p. 165-172, jul./dez. 2007.

conviver e atuar tanto com as crianças e seus pais, quanto com as “profissionais” desta instituição que atuavam em sala de aula e na coordenação pedagógica.

Importante ressaltar que essas experiências - tanto na cidade de Araguari/MG quanto em Uberlândia/MG - contribuíram para minha constatação de que a grande maioria das “profissionais” que atuavam na Educação Infantil nessas cidades não apresentava formação adequada para o magistério, e muitas sequer tinham o ensino médio completo. A questão salarial também chamava minha atenção, pois geralmente essas “profissionais” recebiam apenas um salário mínimo para trabalharem por oito horas. E mais, eu convivia com “profissionais” exercendo diversificadas tarefas ao mesmo tempo, ou seja, devido à falta de funcionários específicos dentro dessas instituições, as “profissionais”, além de cuidar das crianças faziam os serviços de portaria ou faxina, dentre outros. A infraestrutura das escolas municipais infantis nem sempre era adequada, incluindo uma área externa muitas vezes comprometida pelo capim, impossibilitando as crianças de a utilizarem. Havia escassez de materiais didáticos e escolares, tais como brinquedos, jogos ou mesmo cadernos e lápis de cor. Além disso, cada “profissional” tinha sob sua responsabilidade um número significativo de crianças, por exemplo, o berçário chegava a ter até 17 crianças para uma única “profissional”.

Portanto, minha experiência com o trabalho precarizado das professoras leigas⁵ atuantes na Educação Infantil em Minas Gerais, sobretudo em Araguari/MG, apontava imperiosa necessidade de formação para as professoras dessa etapa educacional, sobretudo sob impacto anunciado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996. Sob essa perspectiva, elaborei meu pré-projeto de pesquisa em nível de mestrado para ingresso no Programa de Pós Graduação da UNESP, Campus de Araraquara, em fevereiro de 2007, que se intitulava: *Investigando a formação e o perfil dos profissionais que atuam na Educação Infantil*.

Cursando as disciplinas do mestrado e participando do grupo de pesquisa: *Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade*⁶, fui cada vez mais me adentrando nas discussões da área educacional e percebendo que meu olhar estava voltado unicamente pela responsabilidade da formação profissional do magistério como temática de pesquisa.

⁵ Expressão utilizada para designar aqueles que atuam na educação sem formação adequada exigida por lei.

⁶ No ano de 2007 até 2009 o presente grupo era coordenado pela professora Dra. Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva.

Esse foi um momento difícil, pois como minha formação inicial era na área da Psicologia, familiarizar-me com as leituras e pesquisas da área educacional não foi fácil, mas, ao mesmo tempo, à medida que eu avançava, passei a perceber que era capaz de fazer uma análise mais ampla e contextualizada da realidade educacional brasileira e compreendê-la através das políticas públicas. Através das discussões com o grupo de pesquisa e estudando a bibliografia que tive acesso, fui compreendendo melhor as questões educacionais e entendendo que precisamos interpretar a prática pedagógica para além da formação docente, que era imperioso considerar também as condições de trabalho a que os professores são submetidos. Ou seja, cada vez mais fui percebendo a importância da compreensão do trabalho docente para analisar o cotidiano das escolas, impactadas pelas reformas educacionais⁷ e pelas mudanças sociais e culturais do século XXI (CUNHA, 1999; ENGUITA, 1991; ESTEVE, 1991; GIROUX, 1997; HADDAD, 2008; LOURENCETTI, 2008; OLIVEIRA, 2006, 2004; TORRES, 2000).

O aprofundamento de análise foi deixando claro que as reformas educacionais contemporâneas trouxeram mudanças significativas tanto para a gestão escolar quanto para o trabalho dos professores que vêm enfrentando processos de precarização e intensificação, ao invés da almejada profissionalização docente. Segundo Oliveira (2006) a precarização do trabalho docente se relaciona aos aspectos das relações de emprego que é materializada através do aumento de contratos temporários na rede pública de ensino; ausência de piso salarial; ausência ou inadequação de planos de cargos e salários, entre outros aspectos. A intensificação do trabalho docente, de acordo com Apple (1995, p. 39), refere-se ao excesso de trabalho que colabora para a total falta de tempo dos professores para conseguir se manter em dia com sua profissão e também para a realização de atividades triviais, como, por exemplo, “ter tempo para tomar uma xícara de café”.

Assim, a análise da literatura (DIAS-DA-SILVA, 2007; ESTEVE, 2006; OLIVEIRA, 2004), mostra claramente que os professores, diante de todas as mudanças que estão ocorrendo na realização de sua função, estão passando por um processo de precarização do trabalho, que pode ser percebido pela perda/alteração de direitos trabalhistas e previdenciários, incluindo arrocho salarial, instabilidade e precariedade no emprego. O trabalho docente também é afetado por um processo de intensificação do

⁷ É importante a compreensão que as Reformas Educacionais, que ocorreram na América Latina em meados dos anos 1990, são fruto das Reformas Estatais, que tem como meta a reestruturação do papel do Estado, no que se refere a questões econômicas e políticas.

trabalho, aspecto que pode ser constatado pela sobrecarga de trabalho aliada a cobranças e pressões quanto à realização de suas atividades, comprometidas pela falta de tempo que prejudica o planejamento e organização de sua prática pedagógica.

Por outro lado, os mencionados estudos e pesquisas se voltavam para as condições de trabalho dos professores do ensino fundamental e médio. A ênfase nestas modalidades de ensino instigava-me questionamentos: e na Educação Infantil, será que também há precarização e intensificação do trabalho docente? Será que também as professoras dessa etapa educacional podem estar passando pelo mesmo processo de precarização e intensificação do trabalho docente vivenciado por seus colegas de outros níveis educacionais?

A fim de compreender o contexto específico de atuação das professoras da Educação Infantil, tornava-se decisivo, a ampliação de minhas leituras referentes a essa etapa educacional, procurando me cercar das discussões da área, em profunda ebulação, sob impacto da inclusão da Educação Infantil na Educação Básica após a promulgação da nova LDBEN/1996. Nesse sentido, ressalto a importância e contribuição dos seguintes autores para a composição de um quadro teórico preliminar sobre essa temática: Arce (2001); Corrêa (2002); Campos (2002; 1999); Campos, Füllgraf e Wiggers (2006); Campos, Rosemberg e Ferreira (1993); Campos, R. F. (2008); Rosemberg (2002a; 2002b; 2001); Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002). Os artigos de revisão de pesquisas também foram decisivos para perceber que a precariedade da Educação Infantil das cidades mineiras poderia ser generalizada para a realidade brasileira (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Além disso, constatei também que a temática do trabalho docente nessa etapa educacional é pouco investigada, tendo as pesquisas o foco voltado prioritariamente para as questões institucionais e as crianças (ROCHA, 2001). Observamos também que alguns estudos (DIAS, 2006; KISHIMOTO, 2006; KRAMER, NUNES, 2007) sugeriam pistas que podiam corroborar com a hipótese de que as professoras de Educação Infantil poderiam estar sendo submetidas a processos de precarização e intensificação do trabalho.

Minha análise sobre as pesquisas e os estudos específicos sobre a Educação Infantil permitiu analisar a trajetória dessa etapa educacional brasileira e diferenciar as professoras de pré-escola e as educadoras de creche, sendo que as primeiras já têm regulamentada sua habilitação/atução desde a década 1930 (ALEXANDRE, 2005), diferentemente das que atuam na creche e são chamadas sob as mais diferentes denominações: berçaristas, educadoras, monitoras, etc. A análise das pesquisas me

levava a reconhecer que, no universo da Educação Infantil, as pré-escolas se encontram em situação diferenciada e melhor: seja porque sua história vem atrelada ao enfoque/modelo da escolarização, seja porque se consolidaram em estabelecimentos melhor estruturados quanto a instalações e os equipamentos, seja, sobretudo, pela exigência de formação e habilitação de seus profissionais. Assim, era fundamental considerar que as professoras da pré-escola, ao serem enquadradas na “ordem hierárquica das professoras primárias” (CAMPOS, 1999), evidenciam uma nítida diferenciação quanto a sua profissionalização, diferenciando-as das professoras leigas e/ou educadoras de creche.

Portanto, para além da flagrante precarização do trabalho realizado pelas educadoras nas creches, pela ausência de habilitação e condições de trabalho (CAMPOS, R. F. 2008; CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006), coloquei como foco de preocupação na pesquisa de mestrado as professoras de pré-escola. E ficava me questionando: estarão as professoras de pré-escola (com formação/habilitação e carreira) também submetidas a processos de precarização e intensificação do trabalho docente análogos aos profissionais das demais etapas da educação básica⁸? Será que mesmo as professoras habilitadas e concursadas, com trajetória de profissionalização, estão vivendo processos de precarização e intensificação no âmbito da carreira de profissionais da pré-escola?

Tendo em vista que responder tais questões pressupunha analisar (também) um contexto escolar em que as condições de profissionalização das professoras estivessem asseguradas (situação que parece exceção frente ao quadro precário da Educação Infantil no país), optei no mestrado por investigar as condições de trabalho das professoras de pré-escola da Prefeitura do Município de Araraquara/SP, cujo projeto para essa etapa educacional é destacado como pioneiro no país, inclusive pelas regras de contratação e carreira de suas professoras desde a década 1980⁹ (AUGUSTINHO, 2001; CAVICHIA, 1993).

⁸ É importante discernir níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, de acordo com a LDBEN (1996) os níveis são compostos pela: Educação Básica que tem as seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; nível Educação Superior composta pelas etapas: graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Sendo as modalidades: Educação à Distância, Educação Especial, Educação Rural, dentre outras.

⁹ Ou seja, para – de fato - investigar se havia ou não indícios de desprofissionalização era fundamental que o foco da pesquisa se centrasse num contexto que assegurasse a presença de profissionais docentes. A garantia da presença de professoras contratadas mediante tanto aprovação em concursos públicos quanto a exigência de formação e carreira profissional era pré-condição para a pesquisa.

Dessa forma, no mestrado procurei realizar um estudo exploratório, intitulado – *A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho das professoras de pré-escola* - voltado a investigar a profissionalização de professoras de pré-escola em Araraquara/SP, buscando indícios da presença de processos de precarização e intensificação em seu trabalho, mediante a realização tanto de análise documental quanto de análise de depoimentos (ANDRÉ, 2007).

Os resultados encontrados por mim durante a realização da pesquisa no mestrado mostraram que as professoras araraquarenses partilhavam condições de trabalho que lhes asseguravam boas condições de profissionalização. Porém, os dados nos alertaram para dois possíveis riscos de precarização do trabalho docente que podiam estar ocorrendo e que precisavam ser enfrentados: a ampliação de atribuição de aulas mediante “carga suplementar” (que não dá estabilidade e nem garantias trabalhistas para as professoras e acirram a rotatividade delas entre as escolas) e alteração nas regras para concessão de aposentadoria (ALVARENGA, 2009).

Por outro lado, os depoimentos das professoras sugeriam a presença clara de indícios de intensificação do seu trabalho docente que podem ser constatados seja pela dupla jornada de trabalho a que foram submetidas, em decorrência de necessidade financeira, seja pelo comprometimento do tempo das professoras para planejar e organizar seu trabalho. As professoras da pré-escola de Araraquara/SP também sentiam uma maior cobrança quanto à realização do seu trabalho, fosse devido a maior pressão da escola e seus dirigentes em defesa das famílias e exigindo registros e projetos, fosse – sobretudo – pelo controle de seu trabalho oriundo do prêmio assiduidade¹⁰ (ALVARENGA, 2009).

¹⁰ O prêmio assiduidade foi previsto no artigo 122, do *Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos da Prefeitura do Município de Araraquara*, o qual determina que: “o servidor público municipal que cumprir jornada de trabalho sem registro de faltas terá direito ao prêmio assiduidade” (ARARAQUARA, 2005, p. 36). “Como as regras específicas utilizadas para a concessão do “prêmio assiduidade” não constavam no *Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos da Prefeitura do Município de Araraquara*, mediante contato pessoal com funcionário do setor de recursos humanos da Prefeitura, recebemos a informação de que, a partir de 2008, os critérios para concessão do “prêmio assiduidade” exigem que o funcionário não se ausente do trabalho ao longo do ano, concedendo-lhe apenas o direito a (mediante justificativa) faltar quatro vezes em 12 meses de atividade. Caso ele se ausente do trabalho por mais de quatro dias no ano, mesmo tendo justificativas para as ausências, o servidor municipal já não recebe mais o prêmio durante o restante do ano. E mais, o prêmio também não é concedido caso o funcionário tenha uma falta injustificada durante o mês. No caso das professoras que dobravam jornada, se elas faltassem somente em um dos períodos de trabalho (sempre justificando sua falta - mediante atestado médico, por exemplo), elas tinham direito a apenas 70% do valor do prêmio. Já em caso de falta justificada em um dia do mês (nos dois períodos), a professora apenas tinha direito a receber 50% do valor do prêmio. Caso falte 2 (duas) vezes no mesmo mês, mediante justificativa, ela recebia 30% do valor do prêmio” (ALVARENGA, 2009, p. 104-105, grifos da autora).

Fato a se destacar é que em Araraquara/SP pude constatar a importância das políticas públicas para a valorização da Educação Infantil; nesse município houve governos locais, especialmente na fase de redemocratização do país, em meados da década 1980, que investiram e priorizaram essa etapa educacional, fato que contribuiu para que a cidade tivesse uma realidade bem diferente de outras tantas no país (ALVARENGA, 2009).

A experiência de ter cursado o mestrado em um Estado diferente do qual me graduei me propiciou o conhecimento de outra realidade na área da Educação Infantil e a confirmação da importância das políticas públicas municipais para o delineamento da realidade da educação e, assim, meu interesse por essa temática foi se acentuando e com ele a vontade de voltar para meu Estado e investigar como as políticas públicas locais influenciam na realidade das condições de trabalho na Educação Infantil no município de Uberlândia/MG.

Antes do ingresso no doutorado comecei a trabalhar no Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – UNICERP, na cidade de Patrocínio/MG, ministrando aulas, e coordenando o curso de Psicologia dessa instituição; dessa forma, estou trabalhando no UNICERP desde fevereiro de 2010 como professora, coordenadora de curso e supervisora de estágios. Trabalhar no ensino superior me propiciou colocar em prática o aprendizado adquirido com minha formação anterior e acentuar minha certeza pela escolha da carreira acadêmica. A experiência como supervisora de estágios na área educacional, especificamente na área da Educação Infantil, por sua vez, em uma cidade do interior de Minas Gerais, contribuiu diariamente para minha inquietação em investigar as condições de trabalho docente na Educação Infantil aliada às políticas públicas.

Desse modo, meu percurso acadêmico evidencia meu interesse e comprometimento tanto pela área da Educação Infantil quanto por suas professoras desde a graduação em Psicologia. O mestrado foi decisivo para acentuar meu interesse pelo trabalho docente na Educação Infantil. Através do aprofundamento da bibliografia pude constatar a escassez de estudos nessa temática, desse modo propus o projeto de pesquisa do doutorado, convicta da importância de se estudar a relação entre as políticas públicas educacionais e as condições de trabalho das professoras da Educação Infantil.

Assim, ingressei no Programa de Pós Graduação em Educação da UFU no ano 2012, com o seguinte projeto de pesquisa: *Políticas Públicas Educacionais e as*

*Condições de Trabalho das Professoras da Educação Infantil*¹¹, por acreditar ser relevante a realização de estudos que visem compreender como estão dadas as condições de trabalho das professoras da Educação Infantil, busquei estabelecer nexos entre as interfaces das condições de trabalho docente e as políticas públicas educacionais contemporâneas. Assim, destaco a importância do presente estudo para a produção acadêmica.

Além disso, a realização dessa pesquisa em Uberlândia/MG também a torna relevante, uma vez que a cidade desponta no cenário nacional como uma das maiores do Estado de Minas Gerais e do interior do Brasil, além de se destacar no cenário econômico brasileiro. Deste modo, faz-se relevante investigar como estão as reais condições de trabalho das professoras da rede municipal de Educação Infantil de Uberlândia/MG, visto que tal conhecimento nos permitirá entender os avanços e/ou retrocessos que essa etapa educacional vem enfrentando no município.

Dessa forma, tendo como referências as múltiplas determinações da esfera macrossocial, a presente investigação se propõe a seguinte problematização: **como se configuram as condições de trabalho em suas dimensões objetivas e subjetivas no âmbito da Educação Infantil?** Tendo como *hipótese* inicial a provável existência de uma estreita relação entre as condições de trabalho às quais **os docentes** estão submetidos e as políticas públicas educacionais, tanto nacionais quanto municipais apresentamos, também, os seguintes questionamentos: **como as condições de trabalho docente na Educação Infantil em Uberlândia/MG se articulam com as políticas públicas nacionais em nível da legislação e dos documentos analisados? Como as condições de trabalho docente na Educação Infantil em Uberlândia/MG se relacionam com a legislação e os documentos oficiais do município? O que as professoras da Educação Infantil uberlandenses dizem sobre as condições de trabalho docente que usufruem?**

Segundo Azevedo (1997), as mudanças sociais e econômicas pelas quais a sociedade vem passando, desde a década 1980, acarretaram mudanças tanto para o processo produtivo quanto para o mundo do trabalho e contribuem para que as políticas públicas, voltadas para os setores sociais, assumam cada vez mais centralidade. Assim,

¹¹ Nos Apêndices que se encontram na presente pesquisa, tais como os Pedidos de Autorização, Termos de Consentimento, dentre outros, foram todos com o nome do projeto de pesquisa, o qual ingressei no Doutorado, pois somente com o andamento da pesquisa é que se mudou o título do mesmo. Importante ressaltar que o presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa no ano de 2014 sob o número CAAE: 33884714.0.0000.5152.

destaco a importância de se estudar as políticas públicas educacionais e o papel que elas assumem na definição do cotidiano do trabalho docente, e nesta pesquisa colocaremos em relevo, especificamente, o universo da Educação Infantil.

Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta como *objetivo geral* analisar as correlações entre as políticas de Estado e as políticas governamentais no que concerne aos processos de valorização do trabalho docente.

E apresenta como *objetivos específicos*:

- ✓ **Investigar as condições de trabalho das professoras da Educação Infantil de Uberlândia/MG a partir da perspectiva das políticas públicas nacionais e municipais e também da visão de um grupo de 43 professoras do município;**
- ✓ **Refletir sobre a relação entre as políticas públicas nacionais, voltadas para a Educação Infantil, e as condições de trabalho das professoras dessa etapa educacional na realidade überlandense;**
- ✓ **Identificar a influência da legislação municipal de Uberlândia/MG para o estabelecimento das condições de trabalho das professoras da Educação Infantil;**
- ✓ **Compreender como as professoras da Educação Infantil de Uberlândia/MG concebem aspectos de suas condições de trabalho por meio das entrevistas concedidas.**

Percorso Metodológico

Com o objetivo de analisar as condições de trabalho das professoras da rede municipal da Educação Infantil de Uberlândia/MG e das políticas públicas educacionais que determinam essas condições, pautando-se no conceito proposto por Gonçalves (2005) sobre condições de trabalho foi necessária a combinação de mais de uma técnica de coleta de dados, que, como afirma André (2007, p. 57) “revela uma preocupação com a análise multidimensional das questões pesquisadas”.

Desse modo, o presente estudo consiste numa investigação qualitativa, que utilizou das seguintes técnicas: observação, entrevista intensiva e análise documental.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a expressão investigação qualitativa é utilizada como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação, as quais partilham determinadas características, a saber: os dados recolhidos devem ter complexo tratamento estatístico, são ricos em detalhes relativos a pessoas, locais e conversas. As questões são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos tanto

na sua complexidade quanto em seu contexto natural, assim os dados são recolhidos em função de um contato mais profundo com os indivíduos em seus contextos naturais. A pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos que estão sendo investigados, sendo as causas exteriores deixadas em segundo plano.

Ainda de acordo com os autores a investigação qualitativa é descritiva, sendo os dados colhidos em forma de palavras e não números; dessa forma os dados incluem transcrições de entrevistas, vídeos, fotografias, notas de campo, dentre outros registros oficiais. Assim, tenta-se analisar os dados em toda sua riqueza, buscando respeitar a forma como os mesmos foram registrados ou transcritos (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Dessa forma, fica evidente que a investigação qualitativa se interessa pelo processo e pelos resultados, sendo o significado das situações e relações de importância fundamental na presente abordagem. Os investigadores que utilizam dessa abordagem se interessam pelo modo como as pessoas dão sentido às suas vidas. “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 50-51).

Desse modo, visando a apreender e contextualizar o cotidiano de trabalho das professoras da Educação Infantil de Uberlândia/MG, durante o ano de 2014, foram realizadas as seguintes atividades de campo:

- Entrevista com uma das assessoras da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG;
- Sessões de observação¹² do cotidiano de seis diferentes Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), incluindo conversas informais com algumas de suas professoras;
- Entrevista piloto com uma professora da Educação Infantil.

A seguir procura-se caracterizar a trajetória metodológica da presente pesquisa durante o ano de 2014.

Primeiramente entrou-se em contato por telefone com uma das assessoras da Educação Infantil do município de Uberlândia/MG com o objetivo de obter maiores

¹² As observações foram registradas em notas de campo. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150): “O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais”.

informações acerca da realidade dessa etapa educacional no município, para tanto foi pedido à mesma a concessão de uma entrevista, a qual foi aceita e foi realizada no mês de fevereiro de 2014.

Durante a realização da entrevista foi solicitado a assessora sugestões de quais e quantas EMEIs dever-se-ia realizar as observações. A mesma sugeriu seis EMEIs que apresentassem realidades diferentes, seja em relação a clientela, bairro, número de alunos e funcionários, espaço físico, dentre outros, pois como a intenção do trabalho era apreender a realidade das condições de trabalho das professoras da Educação Infantil seria fundamental que se realizasse as observações em EMEIs com realidades diferentes. Assim, foi requerido à pesquisadora o envio de um pedido de solicitação para autorização de observação nas EMEIs (APÊNDICE 1) junto a Secretaria Municipal de Educação (SME), na figura da Secretária de Educação.

Encaminhado o pedido de solicitação para observação nas EMEIs, no mês de fevereiro de 2014, obteve-se a resposta por telefone, através de uma das secretárias da SME com a indicação do nome das seis EMEIs. Assim, após autorização da SME procurou-se pessoalmente as EMEIs indicadas, a fim de explicar para as diretoras das mesmas o intuito do trabalho e obter a autorização das mesmas para a observação nas escolas. O modelo do pedido de autorização para as escolas encontra-se no APÊNDICE 2.

Obteve-se o consentimento das diretoras das seis EMEIs indicadas. Desse modo, foram acordados os dias e horários em que seriam realizadas as observações, que ocorreram entre os meses de março a junho de 2014. A pesquisadora solicitou às diretoras que explicassem e comunicassem as professoras os dias e o intuito das observações. Dessa forma, com o consentimento tanto das diretoras quanto das professoras, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 3), foram realizadas observações do cotidiano de seis EMEIs, a descrição das mesmas encontra-se no APÊNDICE 4, sendo realizados em média dois dias de observação em cada EMEI.

Os momentos de observação foram uma experiência rica para o conhecimento da realidade da Educação Infantil do município de Uberlândia/MG, uma vez que foi possível observar o funcionamento de seis EMEIs com realidades diferenciadas, quanto: faixa etária de atendimento; tipo de atendimento prestado (parcial ou integral); localização do bairro que, de certa forma, pode influenciar quanto a clientela atendida;

estrutura física e materiais disponíveis. As notas de campo¹³ referentes às observações das escolas e das aulas encontra-se no APÊNDICE 5.

Assim, as observações possibilitaram cumprir com o objetivo de conhecer o cotidiano de trabalho das professoras de Educação Infantil do município e, a partir de então, buscar compreender como se materializa as condições de trabalho dessas professoras. Nos momentos de observação foi possível ouvir o que essas professoras tinham a dizer sobre suas condições de trabalho, mesmo que de forma informal, assim procurou-se organizar essas falas em categorias, conforme se pode constatar no APÊNDICE 6.

De acordo com González Rey (2002, p. 34) “outra consequência importante da aceitação da natureza interativa do conhecimento é a aceitação dos momentos informais que surgem durante a comunicação, como produtores de informação relevante para a produção teórica”. Desse modo, considera-se que esses momentos de observação foram de fundamental importância para o conhecimento da realidade do trabalho dessas professoras e para fundamentar os próximos passos do trabalho de campo, pois foi a partir das falas das professoras, que se constatou a importância da realização das entrevistas para melhor aprofundamento do conhecimento das suas reais condições de trabalho. Além disso, essas falas informais juntamente com a legislação nacional e municipal é que possibilitaram a construção do roteiro de entrevista. Como destaca Penin (1989, p. 13), “de fato, é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação”.

Importante salientar que o nome das EMEIs e das professoras foram mantidos em sigilo, como consta dos Termos de Consentimento, assim na nota de campo, referentes aos momentos das observações, as EMEIs foram denominadas por números de I a VI e as professoras foram denominadas por números de I a XXIX.

Com o objetivo de testar o roteiro de entrevista entrou-se em contato, por telefone, com uma das professoras, no caso a Professora XXIX, que havia participado dos momentos de observação e foi feito o convite para que a mesma participasse da entrevista. A professora aceitou o convite e no mês de setembro de 2014, após leitura e

¹³ A pesquisadora procurou apreender todos os detalhes importantes que ocorreram durante os momentos de observação, procurando assim que retornava das EMEIs digitar com o máximo de detalhes tudo que ocorria na escola.

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 7) ocorreu a entrevista piloto.

Durante o ano de 2015 o trabalho de campo prosseguiu com a seguinte atividade:

- Entrevista com 43 professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

Depois dos momentos de observação e de testar o roteiro de entrevista e fazer as devidas adequações com um roteiro semiestruturado de entrevista (APÊNDICE 8) e com o intuito de ouvir quem realmente vivencia o cotidiano das condições de trabalho docente na rede municipal da Educação Infantil de Uberlândia/MG¹⁴ é que se realizaram as entrevistas individuais com as professoras que trabalham nas EMEIs que participaram dos momentos de observação¹⁵, uma vez que pelo fato da pesquisadora já ter contato com a direção das escolas, considerou-se mais viável que as entrevistas fossem realizadas nas escolas conhecidas do que procurar novas escolas. E como destaca González Rey (2010, p. 110):

O pesquisador qualitativo define os grupos em função das necessidades que vão aparecendo no transcorrer da pesquisa, e a primeira atitude a ser tomada antes de selecionar alguém é envolver-se no campo para observar, conversar e conhecer, de forma geral, as peculiaridades do contexto em que a pesquisa será desenvolvida: a seleção do grupo vai envolver hipóteses feitas pelo pesquisador.

Assim, a pesquisadora entrou em contato pessoalmente com cinco das seis EMEIs que participaram dos momentos de observação, sendo elas as EMEIs I a V¹⁶, explicando a nova fase da pesquisa de campo e, portanto, solicitando a ajuda das diretoras e/ou supervisoras escolares para a realização das entrevistas com as professoras. Em todas as escolas obteve-se o apoio das diretoras e/ou supervisoras

¹⁴ Aqui ressaltamos o caráter subjetivo do presente trabalho, uma vez que se pauta no depoimento das professoras, assim faz-se necessário destacar que como seres humanos somos movidos pelos nossos sentimentos, sejam eles de amor, ódio, e também por nossas expectativas e convicções, assim os depoimentos das professoras acaba sendo síntese das questões sociais vivenciadas pelas mesmas e que, portanto, são canalizadas na subjetividade de suas falas.

¹⁵ Mas não necessariamente foram entrevistadas as professoras dos momentos de observação, algumas até coincidiu de participarem, da observação e da entrevista, mas esse não era um requisito para participar da entrevista.

¹⁶ A EMEI VI não foi procurada para este momento das entrevistas individuais, uma vez que é uma EMEI com um número reduzido de professoras, e a entrevista piloto já havia sido realizada com uma das professoras dessa EMEI, assim pela falta de funcionários na escola achou-se mais viável não procurá-la para este momento das entrevistas individuais.

escolares, as quais indicaram o momento de Módulo II¹⁷ das professoras, o mais adequado para realização das entrevistas; assim ficou acordado em cada escola o melhor dia e horário para a realização das mesmas, exceto duas que ocorreram na casa das professoras, todas as outras 41 entrevistas ocorreram nas EMEIs.

O critério para participação nas entrevistas era ser professora da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG na Educação Infantil (contratada ou efetiva) e aceitar o convite para participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas durante os meses de março a junho de 2015 e sempre após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 7) pelas professoras.

O presente trabalho também contou com:

- Realização de um levantamento bibliográfico referente ao Estado da Arte sobre os seguintes temas pesquisados: Reformas Educacionais; Trabalho Docente; precarização histórica da Educação Infantil nos países latinos americanos.
- Análise documental.

Na análise documental foi analisada a legislação educacional nacional e municipal, e os documentos oficiais¹⁸ nacionais e municipais da Educação Infantil a fim de verificar a influência dos mesmos na determinação das condições de trabalho das professoras da rede municipal da Educação Infantil de Uberlândia/MG. Os documentos e as legislações analisados encontram-se organizados nos quadros 1 e 2.

¹⁷ De acordo com a Instrução Normativa SME nº 001/14 a qual estabelece critérios para o cumprimento do Módulo II em seu 2º (segundo) artigo traz que: “I – a jornada semanal de 20 (vinte) horas equivale a 24 (vinte e quatro) módulos, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, que será organizada da seguinte forma: a) Módulo I: é a carga horária correspondente a 2/3 (dois terços) da jornada semanal, ou a 16 (dezesseis) módulos, destinada ao professor regente de turma, com aluno; b) Módulo II: é a carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada semanal, ou a 8 (oito) módulos, destinada ao professor regente de turma, para formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes a sua atuação”. O 3º (terceiro) artigo define que: “Para os professores regentes, o Módulo II é destinado às atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da unidade, e, nos termos dos limites estabelecidos pela SME, para cada nível de ensino, tipo de unidade e a atividade do servidor, e será dividida da seguinte forma: I – 1/3 (um terço) do Módulo II, equivalente a 133 (centro e trinta e três) minutos e 20 (vinte) segundos, deverá ser cumprido na escola com o Pedagogo, especialidades Supervisor Escolar ou Orientador Escolar, ou com o Especialista de Educação, especialidades Supervisor Escolar ou Orientador Educacional, e/ou com outras atividades, de acordo com a necessidade de cada escola, preferencialmente, em seu turno de lotação; II – 2/3 (dois terços) do Módulo II, equivalente a 266 (duzentos e sessenta e seis) minutos e 40 (quarenta) segundos, poderão ser cumpridos onde melhor convier ao professor, sendo que o referido tempo deverá ser utilizado na formação continuada do professor regente e em outras atividades inerentes à sua atuação” (UBERLÂNDIA, 2014a, p, 12).

¹⁸ Documentos oficiais diferem das leis, uma vez que as mesmas devem ser cumpridas obrigatoriamente, já os documentos são pensados e escritos por órgãos oficiais, como o Ministério da Educação, mas servem como uma referência, ou seja, um guia, que pode ser ou não seguido.

Importante destacar que as análises das legislações e dos documentos oficiais nacionais e municipais ocorreram mediante buscas bibliográficas realizadas ao longo da concretização do presente estudo, buscando a relação dos mesmos com as reformas educacionais dos anos 1990 e a determinação das condições de trabalho docente na Educação Infantil brasileira e überlandense. Desse modo, os focos de análise das respectivas leis e/ou documentos analisados emergiram após leitura exaustiva do material, buscando a relação dos mesmos com os objetivos propostos no presente trabalho.

Assim, na legislação nacional, começou-se pela Constituição Brasileira de 1988, uma vez que foi a primeira lei brasileira a instituir o direito à educação das crianças menores de seis anos. Segundo a Constituição chamada “Cidadã”, legalmente, a Educação Infantil é concebida como um direito da criança e um dever do Estado (BRASIL, 2012)¹⁹. E a promulgação da LDBEN em 1996 foi um marco para a Educação Infantil, uma vez que a estabelece, no Art. 21, como primeira etapa da educação básica, destacando o acesso à instituição educacional para crianças de 0 a 6 anos como um espaço educativo dentro do sistema escolar nacional (BRASIL, 1996a). O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE) também são leis importantes para a Educação Infantil, uma vez que determinam sobre a destinação de recursos para essa etapa educacional, além disso, o PNE traz definições importantes para a educação brasileira, portanto são legislações que impactam nas condições de trabalho docente para essa etapa educacional.

Quanto aos documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, embora não sejam dispositivos legais e nem aparatos normativos, se caracterizam como um guia para as instituições e professoras da Educação Infantil, portanto são considerados importantes também para que se possa perceber como o país através destes documentos, os quais são pensados e materializados pelo Ministério da Educação (MEC) idealizam a Educação Infantil brasileira, depois que a mesma passa a fazer parte da Educação Básica²⁰.

¹⁹ Importante salientar que para o presente estudo foi utilizada uma versão mais recente da Constituição de 1988, por isso a referência Brasil (2012).

²⁰ Importante ressaltar que temos conhecimento que a Educação Infantil brasileira é perpassada por outras leis e documentos oficiais, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL,

Quanto à legislação municipal, na busca bibliográfica, foram encontradas legislações e documentos oficiais atuais, os quais se compreendem serem os mais importantes quanto à determinação das condições de trabalho docente na rede municipal de ensino überlandense. Dessa forma, foi feita a análise da Lei Orgânica do Município de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2010), da Lei nº 11.444, a qual Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2013), do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2014b), do Projeto de Lei nº 079/2015, o qual Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) para o Decênio 2015/2025 (UBERLÂNDIA, 2015) e do documento municipal: “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente” (EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014), buscando através de uma análise cronológica e atenta dessas leis e documento procurar entender a perspectiva das condições de trabalho docente no município de Uberlândia/MG²¹.

2006a); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), dentre outros. Mas, no presente estudo por uma questão de tempo e também de foco não foi possível fazer a análise de toda a legislação e documentos oficiais nacionais que perpassam a Educação Infantil.

²¹ Também temos conhecimento que o município de Uberlândia/MG tem outras leis e documentos oficiais mais antigos, por exemplo, a Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004, a qual Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia e Revoga a Lei Complementar Nº 049, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores (UBERLÂNDIA, 2004). Mas, como o foco do presente estudo é verificar as reais condições de trabalho optou-se por analisar as leis e documentos oficiais mais recentes.

Quadro 1 – Legislações e documentos oficiais nacionais educacionais analisados

LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS EDUCACIONAIS NACIONAIS	DOCUMENTO/LEI	REFERÊNCIA	FOCO DE ANÁLISE
	Constituição de 1988.	BRASIL (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípios do ensino: ✓ Valorização dos profissionais da educação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Criação de Planos de Carreira; ✓ Ingresso por concurso público de provas e títulos; ✓ Padrão de qualidade; ✓ Piso salarial profissional nacional. ➤ Direito da criança à Educação Infantil. ➤ Responsabilidade dos municípios com a Educação Infantil. ➤ Destinação de recursos financeiros para a educação. ➤ Plano Nacional de Educação.
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996.	BRASIL (1996a)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Garantia de atendimento gratuito às crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas. ➤ Papel da Educação Infantil: garantia de desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. ➤ Responsabilidade dos municípios com a Educação Infantil. ➤ Reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. ➤ Objetivos das autoridades responsáveis: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Número de aluno/professor; ✓ Carga horária; ✓ Condições materiais dos estabelecimentos. ➤ Formação profissional dos docentes. ➤ Valorização dos profissionais da educação através da criação de planos de carreira: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ingresso por concurso público de provas e títulos; ✓ Aperfeiçoamento profissional continuado; ✓ Piso salarial profissional; ✓ Progressão funcional; ✓ Período reservado para estudo, planejamento e avaliação. ➤ Condições adequadas de trabalho. Destinação de recursos financeiros para a educação. ➤ Integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino.
	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume I.	BRASIL (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conjunto de referências e orientações pedagógicas a fim de contribuir para a implantação ou implementação de práticas pedagógicas de qualidade. ➤ Funções dos professores e formação profissional.

LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS EDUCACIONAIS NACIONAIS			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perfil profissional do professor de Educação Infantil.
	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume I.	BRASIL (2006c)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distinção entre parâmetros de qualidade e indicadores de qualidade.
	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume II.	BRASIL (2006d)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Número de crianças por professor na Educação Infantil; ✓ Profissionais que atuam na Educação Infantil; ✓ Infraestrutura das instituições de Educação Infantil.
	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) Lei nº 11.494/2007.	BRASIL (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valorização dos profissionais da educação. ➤ Recursos para a educação básica: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Instituição dos Fundos e aplicação dos recursos; ✓ Acompanhamento, controle social, comprovação e fiscalização dos recursos.
	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014.	BRASIL (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diretrizes do Plano Nacional de Educação. ➤ Elaboração dos Planos de Educação pelos Estados e municípios. ➤ Meta 1: universalização da Educação Infantil. ➤ Metas 15 e 16: formação profissional dos docentes. ➤ Meta 17: valorização profissional do magistério. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Piso salarial profissional nacional. ➤ Meta 18: Plano de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Licenças remuneradas para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i>. ➤ Meta 20: ampliação do investimento público em educação pública.

Fonte: Legislações e Documentos Oficiais Educacionais Nacionais.

Quadro 2 – Legislações e documentos oficiais municipais educacionais analisados

	DOCUMENTO/LEI	REFERÊNCIA	FOCO DE ANÁLISE
LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS	Lei Orgânica do Município de Uberlândia.	UBERLÂNDIA (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Responsabilidade do município com a educação pré-escolar. ➤ Investimento do orçamento municipal em educação. ➤ Princípios do ensino: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos profissionais do ensino: ✓ Plano de Carreira para o magistério público; ✓ Piso salarial profissional; ✓ Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; ✓ Garantia de padrão de qualidade. ➤ Especificação do atendimento psicopedagógico do município para a Educação Infantil. ➤ Instalações e equipamentos das escolas municipais de Uberlândia.
	Lei nº 11.444, a qual Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia.	UBERLÂNDIA (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Esclarecimentos sobre o que consiste a Rede. ➤ Objetivos da Rede: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar esforços de diferentes instituições para que se atinjam os objetivos de acesso, permanência e conclusão dos estudos das infâncias, dos adolescentes, e de jovens e adultos; ✓ Trocar conhecimentos e experiências entre diferentes órgãos; ✓ Incentivar a cooperação entre diferentes instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação; ✓ Contribuir para a superação da fragmentação da descontinuidade de cooperação entre diferentes Poderes do Estado e órgãos autônomos.
	Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente.	EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quatro macros objetivos definidos para a gestão da educação em Uberlândia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliação do acesso, permanência e conclusão dos estudos dos setores populares; ✓ Fomento da Rede e a gestão transversal, democrática e intersetoriais do Sistema de Ensino; ✓ Escuta e valorização dos profissionais da educação; ✓ Formação permanente dos profissionais da educação. ➤ Desafios da infraestrutura e vagas nas unidades escolares em Uberlândia. ➤ Providências para a resolução dos problemas levantados.
	Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.	UBERLÂNDIA (2014b)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípios e diretrizes da Lei: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ingresso por concurso público de provas e/ou provas e títulos;

LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS	<p>Projeto de Lei nº 079/2015, o qual Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) para o Decênio 2015/2025.</p>	<p>(UBERLÂNDIA, 2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programas de qualificação; ✓ Avaliação de Desempenho Funcional; ✓ Garantia de condições de trabalho adequadas. ➤ Composição dos cargos. ➤ Pré-Requisitos para Provimento do Cargo/Especialidade. ➤ Desenvolvimento do servidor público municipal na carreira: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Progressões. ➤ Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Programas de Capacitação; ✓ Programa de Avaliação de Desempenho. ➤ Jornada de horas semanais de trabalho. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Período reservado dentro da carga horária de trabalho para estudo, planejamento e avaliação; ✓ Cumprimento das horas destinadas às atividades extraclasse. <p>➤ Eixos Temáticos.</p> <p>➤ Monitoramento contínuo e avaliações periódicas do PME.</p> <p>➤ Apresentação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Princípio da participação democrática; ✓ Congresso Municipal de Educação – Plano Municipal de Educação – Por uma Cidade Educadora; ✓ Política de Estado; ✓ Harmonia com o PNE (2014) x identidade do PME (2015). </p> <p>➤ Eixo III: “Qualidade da Educação: Democratização da Aprendizagem”: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Meta 3: “Garantir Acesso, Permanência, Conclusão e Elevar a Qualidade Social da Educação”. </p> <p>➤ Diretriz I: “Fomento, Expansão e Promoção da Qualidade da Educação Infantil”: <ul style="list-style-type: none"> • Qualificação profissional. </p> <p>➤ Diretriz V: “Implementação de Políticas Públicas que Garantam a Redução do Número de Alunos por Turma para todos os Níveis da Educação Básica e a Estruturação do Espaço Físico Escolar”: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Número de crianças por professor na Educação Infantil; </p> <p>➤ Diretriz IX: “Garantia de Infraestrutura Adequada e Necessária para uma Educação de Qualidade em todos os Níveis e Modalidades, nas</p>
--	--	---------------------------	--

LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS			<p>Escolas de Zona Urbana e Rural”;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diretriz XI: “Promoção do Desenvolvimento da Aprendizagem e da Avaliação da Educação, em seus Diferentes Níveis, Etapas e Modalidades”; ✓ Avaliação de desempenho funcional. ➤ Eixo V: “Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho”: <ul style="list-style-type: none"> • Plano de carreira; • Ingresso por provas e/ou provas e títulos. ✓ Meta 5: “Garantir a Formação Continuada, em Serviço e em Rede, Condições de Trabalho no Processo Permanente de Valorização dos Trabalhadores da Educação”: <ul style="list-style-type: none"> • Progressão funcional. ✓ Diretriz I: “Formação Inicial e Continuada”; ✓ Diretriz II: “Valorização: Plano de Carreira, Jornada de Trabalho, Remuneração e Condições de Trabalho”: <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento das horas destinadas às atividades extraclasse; • Prever e assegurar para os profissionais da educação, licenças remuneradas para qualificação profissional, para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>.
--	--	--	--

Fonte: Legislações e Documentos Oficiais Educacionais do Município de Uberlândia/MG.

Os resultados dessa pesquisa encontram-se organizados nesta tese em quatro capítulos acrescidos das considerações finais.

O primeiro capítulo intitulado: *As reformas educacionais e suas implicações para a educação e o trabalho docente* inicialmente volta-se para a discussão acerca da reconfiguração do papel do Estado e das reformas educacionais, especificamente na América Latina, em seguida faz uma análise acerca da influência dos organismos internacionais nas políticas educativas, das mudanças sociais e as consequências para o trabalho docente, e finaliza com uma análise da literatura acerca das condições do trabalho docente.

O segundo capítulo: *Educação Infantil Brasileira: um contexto marcado pela precarização*, num primeiro momento discute a situação da Educação Infantil no contexto de alguns países da América Latina, buscando trazer o debate acerca de como os organismos internacionais contribuíram para a precarização da Educação Infantil

nesses países. Aborda também aspectos concernentes às políticas públicas de educação no Brasil, contextualizando as motivações das políticas educacionais e suas inter-relações com os interesses do Estado e a importância dos grupos sociais no estabelecimento e reinvindicações de demandas, ao final traz as interfaces das políticas públicas educacionais nacionais com as condições de trabalho docente na Educação Infantil.

O terceiro capítulo: *Um pouco da história da Educação Infantil de Uberlândia* apresenta sínteses dos estudos sobre a realidade da Educação Infantil no município, colocando em relevo as políticas públicas educacionais municipais e como as mesmas impactam nas condições de trabalho docente das professoras dessa etapa educacional na cidade de Uberlândia/MG.

O quarto capítulo: *Conhecendo as condições de trabalho docente das professoras da Educação Infantil überlandenses: uma análise a partir de suas vivências* apresenta os resultados da interpretação das entrevistas realizadas com as 43 professoras da rede municipal da Educação Infantil de Uberlândia/MG sobre suas condições de trabalho, relacionando-as com a legislação nacional e municipal.

As *Considerações Finais* apresentam algumas reflexões das discussões que surgiram com a realização do presente estudo, além das questões que foram suscitadas por ele.

CAPÍTULO 1

AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Ao final do século XX, além da reconfiguração do papel do Estado que culminou na implantação de reformas educacionais, houve também mudanças sociais e culturais significativas que colaboraram para uma nova configuração das relações sociais e trouxeram transformações tanto para as famílias quanto para as demais instituições sociais, como a escola, refletindo assim no trabalho docente.

Dessa forma, este capítulo faz uma análise das mudanças sociais, políticas e econômicas brasileiras desde os anos 1980, e das reformas educacionais, que se acirraram nos anos 1990, procurando apreender os impactos dessas mudanças e reformas para a escola e o trabalho docente no Brasil.

Para Afonso (2010, p. 1142), “os acontecimentos mais recentes que desencadearam a atual crise econômica e financeira do capitalismo também revelam que os consensos e os protagonismos em torno dos princípios de regulação²² (sobretudo o do Estado e o do mercado) são provisórios e instáveis”. Dessa forma, o pensamento que preponderou nos últimos trinta anos, o qual insistiu nos benefícios do mercado e nas consequências malévolas da crescente intervenção do Estado, no presente momento não se sustenta, pois parece que a solução para todas as crises volta a ser o Estado.

Assim, Afonso (2010, p. 1143) destaca que o discurso neoliberal do final dos anos 1970 e início de 1980, anunciava as vantagens do Estado Mínimo, “mas a retração profunda do papel do Estado, que esta designação sugeria, nunca se concretizou, como o demonstram os próprios governos da nova direita, cuja fórmula política foi, antes, a de

²² Oliveira (2012, p. 297-298, grifos da autora) traz contribuições acerca da palavra regulação: “O termo ‘regulação’, oriundo da Fisiologia, é definido como ato ou efeito de regular, funcionar devidamente, estar bem proporcionado, harmonioso. Esse termo ganha precisão conceitual no bojo da teoria da regulação social que se desenvolve a partir das influências funcionalistas e do estrutural-marxismo, compreendendo a noção de que a sociedade é um corpo autorregulável. A partir das contribuições da Escola Francesa da Regulação, tal conceito passa a referir-se às relações determinantes que se reproduzem nas e pelas transformações sociais, às formas sob as quais se realizam e às causas de reprodução e rupturas em diferentes pontos do sistema social. O termo ‘regulação’ considerado uma categoria analítica pode fornecer meios à compreensão dos processos políticos, econômicos e sociais mais recentes que vão além da interpretação dos mesmos como meras consequências de crise do capitalismo”.

um Estado forte e uma economia livre”. Sendo assim, o Consenso de Washington²³ reforça a tônica numa articulação mais híbrida e marca a agenda:

O Estado fraco, que emerge do Consenso de Washington, só é fraco ao nível das estratégias de hegemonia e de confiança. Ao nível da estratégia de acumulação é mais forte do que nunca, na medida em que passa a competir ao Estado gerir e legitimar no espaço nacional as exigências do capitalismo mundial. Não se trata, pois, da crise do Estado em geral, mas de um certo tipo de Estado. Não se trata do regresso puro e simples do princípio do mercado, mas de uma nova articulação, mais direta e mais íntima, entre o princípio do Estado e o princípio do mercado (SANTOS, 2006, p. 321).

De acordo com Afonso (2010, p. 1139), para Boaventura de Sousa Santos ao longo de todo o século XIX, “o princípio do Estado e o princípio do mercado colidiram frequentemente na demarcação de áreas de cumplicidade/complementaridade e de domínio exclusivo”.

Portanto, Afonso (2010) nos chama a atenção para o fato de que no final do século XIX houve uma expansão admirável do princípio do mercado, devido ao crescimento da sociedade capitalista, fato que trouxe problemas relacionados a concentração de capital e proliferação de monopólios, exigindo assim maior intervenção do Estado. Dessa forma, para Santos (2000 apud Afonso, 2010, p. 1139) esta intervenção “teve como consequência mais imediata a transformação da distinção entre Estado e sociedade civil e o esbatimento das fronteiras entre ambos, não sem que o Estado acabasse, por razões várias, por fortalecer a sua capacidade de regulação”.

Segundo Barroso (2005, p. 740-741, grifos do autor), com a virada do século XX para o XXI ocorre um retrocesso das teorias mais radicais do neoliberalismo com a busca “de propostas alternativas que vão ao sentido de procurar um equilíbrio entre o ‘Estado’ e o ‘mercado’, ou mesmo no sentido de superar esta dicotomia pela reativação de formas de intervenção sócio comunitária na gestão da coisa pública”.

²³ “De uma reunião de 1989, voltada para discutir o que a América Latina deveria fazer para sair da crise (estagnação, inflação, dívida externa), elaborou-se consensualmente um conjunto de propostas de políticas e reformas requeridas para a ‘salvação’ latino-americana. A esse conjunto Jonh Williamson chamou de ‘Consenso de Washington’, cujo receituário de políticas foi utilizado pelos organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial etc. – como condicionamento para a realização da tão requisitada renegociação da dívida externa dos países latino-americanos. As dez propostas do Consenso eram as seguintes: 1) redução dos gastos públicos; 2) reduzir o papel do Estado na economia, redirecionando o gasto público para as áreas desinteressantes para o investimento privado; 3) reforma tributária; 4) liberalização financeira; 5) manutenção da estabilidade da caixa de câmbio; 6) liberalização comercial; 7) abolição das barreiras à entrada de investimentos externos diretos no país; 8) privatização das empresas estatais; 9) abolição das regras que impedem a entrada de novas firmas do setor; 10) assegurar direitos de propriedade” (UGÁ, 2004, p. 56, grifos da autora).

1.1 Reconfiguração do papel do Estado e as reformas educacionais na América Latina

O Estado brasileiro nos anos 1970 também estava em crise, o que somente nos anos 1980 se torna evidente, com os seguintes sinais: descontrole fiscal, redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e índices elevados de inflação. Após tentativas de explicação, “tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas”. O conflito econômico afetou o Estado na continuidade da administração das políticas de bem estar que foram aplicadas com sucesso no pós-guerra (BRASIL, 1995, p. 10).

Para Lima (2008), no Brasil, essa crise dos anos 1980 foi identificada no Estado, embasada no seu modelo de gerenciamento das políticas públicas, assim o pouco de políticas sociais que havia no país começou a ser combatido na década 1990, sendo a solução encontrada neste momento o modelo de otimização de recursos, gerido pelo setor público não estatal.

Assim, em 1995 no Brasil foi proposto o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado²⁴ (Plano)²⁵, elaborado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o qual segundo as palavras do próprio ex-presidente é um Plano que definia objetivos e estabelecia diretrizes para a reforma da administração pública brasileira.

No Plano encontra-se que a crise do Estado embora acontecesse no Brasil desde a década 1970, torna-se mais clara somente na segunda metade dos anos 1980, através da crise fiscal e do esgotamento da estratégia de substituição de importações, além disso, o próprio documento considerava que “o aparelho do Estado concentra e

²⁴ “Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados- membros e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos Três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar. O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema constitucional-legal, que regula a população nos limites de um território. O Estado é a organização burocrática que tem o monopólio da violência legal, é o aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território. Estes conceitos permitem distinguir a reforma do Estado da reforma do aparelho do Estado. A reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às varias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania. Este Plano Diretor focaliza sua atenção na administração pública federal, mas muitas das suas diretrizes e propostas podem também ser aplicadas no nível estadual e municipal” (BRASIL, 1995, p. 12).

²⁵ Quando nos referirmos ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado o designaremos de Plano.

centraliza funções, e se caracteriza pela rigidez dos procedimentos e pelo excesso de normas e regulamentos” (BRASIL, 1995, p. 11).

Dessa forma, o Plano vem justificar a importância da reforma do Estado: “só em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da crise: a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (BRASIL, 1995, p. 11).

Assim, no Plano é destacado que a redefinição do papel do Estado é um debate universal e que no Brasil ela se torna mais significativa ainda tendo em vista que o Estado tem um importante papel na economia nacional, além do fato do Estado já não conseguir atender com eficiência as demandas que chegam até ele, principalmente a do setor social. Nas palavras do ex-presidente FHC a reforma do Estado brasileiro se justificava pelo seguinte:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1995, p. 06).

De acordo com a leitura do Plano fica claro que o mesmo tinha por alicerce a administração pública “gerencial” que tem como base conceitos atuais de administração e eficiência, voltados para o controle dos resultados e descentralização para poder chegar ao cidadão, que é numa sociedade democrática o sujeito que dá legitimidade às instituições e também se torna “cliente privilegiado”. O foco era reorganizar a administração pública com ênfase na qualidade e na produtividade (BRASIL, 1995, grifo do autor).

Com esta reforma, o Estado pretendia realizar o processo de publicização, que consiste na “descentralização para o setor público não estatal²⁶ da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica”

²⁶ Conforme se encontra definido no Plano: “A propriedade pública não estatal é constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público” (BRASIL, 1995, p. 43).

(BRASIL, 1995, p. 12-13). Dessa forma, serviços sociais como saúde e educação passam a contar com a parceria entre Estado e sociedade para financiamento e controle. O Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto desses serviços, mas mantém-se no papel de regulador e provedor ou promotor dos mesmos, portanto, continuará a subsidiá-los e assim busca o controle social direto da participação da sociedade. Tais objetivos aparecem no Plano com as seguintes palavras:

Dada a crise do Estado e o irrealismo da proposta neoliberal do Estado mínimo, é necessário reconstruir o Estado, de forma que ele não apenas garanta a propriedade e os contratos, mas também exerça seu papel complementar ao mercado na coordenação da economia e na busca da redução das desigualdades sociais. Reformar o Estado significa melhorar não apenas a organização e o pessoal do Estado, mas também suas finanças e todo o seu sistema institucional-legal, de forma a permitir que o mesmo tenha uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil (BRASIL, 1995, p. 44).

Diante do exposto, comprehende-se que as reformas do Estado vão trazer mudanças para os sistemas escolares, o que caracteriza as reformas educacionais. De acordo com Silva (2008, p. 191), há muito que se dizer sobre as reformas educacionais, as quais, para a autora “estão em sintonia com as reformas do Estado e, em ambos os casos, são expressões da lógica excludente do atual padrão de acumulação”.

As reformas educacionais proliferaram por toda a América Latina em meados dos anos 1990, como decorrência direta da reestruturação do papel do Estado e reordenação administrativo-gerencial dos sistemas escolares, trazendo assim uma nova regulação para as políticas educacionais. Quanto aos aspectos que incidiram sobre o trabalho docente, Oliveira (2004, p. 1130) traz o seguinte:

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

Hypólito (2012) destaca que as reformas educacionais trouxeram amplas e profundas repercussões para o trabalho docente na realidade brasileira, atingindo praticamente todas as categorias, indo desde a forma de ensinar até as condições gerais de trabalho, mas o autor destaca que essas mudanças também ocorreram em outros

países em intensidades e amplitudes diferentes, tais como: México, Chile, Equador, Peru e Argentina.

Em consonância com tal perspectiva, Oliveira (2012) também expressa suas impressões acerca das repercussões das reformas educacionais para o trabalho docente no Brasil, e em outros países, como Chile e Argentina. A autora destaca a centralidade atribuída à administração escolar, a qual situa a escola como núcleo do planejamento e gestão; o financiamento da educação básica via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)²⁷ e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁸; a ampliação e regularidade dos exames de avaliação nacionais, a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares, os quais pressupõe a participação da comunidade.

Casassus (2001, p. 09), destaca que as reformas educacionais da década 1990 constituem um segundo ciclo, pois o primeiro ocorreu na década 1960 e tinha por característica “ser um ciclo de reformas orientadas para a expansão dos sistemas educativos de modo que amplie as possibilidades de um maior número de pessoas ingressantes no sistema”. Já o segundo ciclo, para o autor, é “configurado por processos mais complexos e que são denominados de segunda geração, pois estão relacionados com temas como os de gestão de sistema e de qualidade”.

O autor também vem ressaltando que essas reformas educacionais dos anos 1990 na América Latina foram orientadas com base em três objetivos, a saber:

O primeiro objetivo foi o de situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social. Para que isso fosse possível, o instrumento principal foi o de lograr mais recursos financeiros para o setor, a partir do esforço interno e, também, do aumento do crédito internacional mediante endividamento nacional. **O segundo objetivo foi o de iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão.** Na prática, isso significa mudar a administração do estado adotando novo estilo de gestão orientado para a abertura do sistema, o

²⁷ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº14, de setembro de 1996, suas propostas e/ou regulamentação está na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997.

²⁸ A partir de 2007 o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), suas propostas e/ou regulamentação está na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que assim como seu antecessor, se caracteriza como um Fundo de natureza contábil, formado por recursos dos próprios Estados e municípios, além de uma parcela de recursos federais, cuja finalidade é promover o financiamento da educação básica pública brasileira.

estabelecimento de novas alianças, os processos de descentralização e a ênfase na qualidade e equidade. **O terceiro objetivo é melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro.** Os instrumentos no nível macro são a instalação de sistemas nacionais de avaliação, o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e a reforma curricular. No nível micro, a focalização na escola, em particular na gestão escolar, a implantação de graus de autonomia e um currículo adaptado às características das escolas (CASASSUS, 2001, p. 13, grifos nosso).

Rivas (1991) identificou três formas de execução para as políticas educacionais implementadas na América Latina na década 1990, as quais são: a centralização, a desconcentração e a descentralização. A centralização ocorre quando o centro de poder adota medidas e concentra suas decisões. A desconcentração ocorre quando há distribuição de tarefas para órgãos locais, mas as decisões continuam centralizadas. A descentralização seria a transferência do poder de decisão e da autoridade com vistas ao fortalecimento da instituição escolar, sendo o controle das atividades exercido pelos próprios usuários.

Mas, Casassus (1990, p. 17), faz um alerta quanto aos processos de descentralização na América Latina, “salvo poucas exceções hoje praticamente todos os processos de descentralização educacional, na América Latina, são processos de desconcentração”, uma vez que nos países latino americanos os mecanismos de controle continuam com o poder central, o qual somente delega tarefas ao poder local.

Lima (2008), também chama a atenção para este fato, uma vez que para o autor, no Brasil, realmente o que temos são processos de desconcentração, no qual as responsabilidades são redistribuídas, mas o poder de definições se mantém centralizado.

De acordo com Oliveira (2009a), uma das questões mais importantes para se destacar acerca das reformas de estado da década 1990 na América Latina é que as mesmas não só alteraram a educação, mas também a gestão das políticas públicas sociais, como pode ser verificado no trecho abaixo:

De políticas inicialmente orientadas ao atendimento universal, passou-se a persecução de públicos alvos específicos. Tal orientação, no contexto das reformas de estado na América Latina, encontra justificativa na necessária focalização do gasto social nos grupos mais vulneráveis, trazida pelas políticas de ajuste estrutural, o que levou a adoção generalizada, nesses governos, de medidas de alívio à pobreza [...]. O governo Fernando Henrique Cardoso encarnou essa lógica: o recurso à racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais. A crítica a essa postura constituiu-se em importante fator na eleição de Lula. Era esta a lógica que se esperava romper com a

assunção de Lula à presidência da República, todavia seu primeiro mandato apresentou mais permanências que rupturas nesse sentido. Até mesmo a retórica observada nessas políticas foi sendo assumida pelo novo governo que passou a professar a inclusão social no lugar do direito à educação (OLIVEIRA, 2009a, p. 202-203).

Dessa forma, Oliveira (2009a, p. 199-200) ressalta que no período da gestão de FHC muitas reformas foram contrárias aos direitos e garantias expressas na Constituição Federal de 1988, um exemplo foi a priorização do ensino fundamental, com o estabelecimento do FUNDEF, “essa alteração constitucional marca a mudança de foco nas políticas educacionais coerentemente com o que ocorria no campo das políticas sociais”. A partir desse ato, as políticas passam a priorizar os mais necessitados, econômica e socialmente. “O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento” (OLIVEIRA, 2009a, p. 199-200). Sendo assim, temos como expressão maior das alterações na legislação educacional brasileira a LDBEN, lei nº 9.394/96.

Assim, a autora vem chamando a atenção para o fato de que as reformas brasileiras, durante o governo de FHC, que teve somente um ministro da educação nos dois mandatos, Paulo Renato de Souza, “determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional” (OLIVEIRA, 2009a, p. 202). Essas mudanças trouxeram modificações para as diferentes esferas administrativas, na área educacional, principalmente nas relações entre União e municípios, sendo que “muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula” (OLIVEIRA, 2009a, p. 202).

Mas, o primeiro mandato do presidente Lula, no campo educacional foi marcado mais por permanências do que rupturas em relação ao governo de FHC, no que tange ao movimento de contrariar as reformas que foram iniciadas no governo anterior. “Assim, assistimos, nesses quatro anos [2003 a 2007], ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis” (OLIVEIRA, 2009a, p. 198-199, acréscimos nossos). Mas, a autora vem ressaltando que uma das medidas de ruptura do governo de Lula em relação à gestão anterior foi a criação do FUNDEB, em 2007.

Para Ferreira (2009), o governo Lula aprofunda-se na adoção de políticas compensatórias, no geral as bolsas de assistência social foram ampliadas, atingindo um maior número de pessoas e especificamente no campo educacional foram criados, ou remodelados, diferentes programas com o intuito de atingir um equilíbrio social.

Segundo Oliveira (2009a, p. 203), “os programas sociais implementados pelo governo Lula no primeiro mandato podem ser considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios”, ou seja, são programas sociais desenvolvidos para o público mais pobre, ou mesmo que se encontra abaixo da linha da pobreza.

Assim, nota-se que as reformas educacionais dos anos 1990 e início dos anos 2000 estão em sintonia com as reformas do Estado, que tinham por objetivo a reestruturação do papel do Estado. Desse modo, inicia-se um ciclo de reformas educacionais voltadas para a gestão do ensino, entrando em cena o debate acerca da centralização, descentralização e desconcentração. Para alguns autores, como Casassus (1990) e Lima (2008), o que ocorre na América Latina são processos de desconcentração, uma vez que há delegação de tarefas e não de poder. Fica evidente que as reformas mais amplas do Estado afetaram também as políticas públicas sociais, com o foco em políticas voltadas para um público específico, através de políticas compensatórias, ou seja, de alívio à pobreza, as quais ganham força no governo de FHC, sendo duramente criticadas por Lula, durante o período de campanha eleitoral, mas que acabaram por ter uma continuidade em seu governo.

Segundo Ugá (2004, p. 55, grifos da autora), a partir da análise das recomendações de combate à pobreza realizadas pelo Banco Mundial²⁹, identifica-se uma “‘teoria’ social implícita delineada em seus relatórios, que, por um lado, sugere um tipo específico de política social e, por outro, descreve e reafirma o modelo de sociedade característico da atual configuração da ordem social”, remetendo-se ao mundo que sucedeu à crise do Welfare State e à ruína do mundo comunista, ou seja,

²⁹ Segundo Haddad (2008, p. 07) “depois da Segunda Guerra Mundial, as principais nações do mundo decidiram organizar instituições internacionais que pudessem reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental. No campo econômico, pela primeira vez, um sistema de regras públicas foi adotado para disciplinar as relações financeiras entre os diversos países por meio da atuação de instituições internacionais. Com esse propósito, em 1944, em Bretton Woods, Estados Unidos, foram criadas duas organizações, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O primeiro com a finalidade de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no período pós-guerra, o segundo, destinado a supervisionar o sistema monetário internacional e garantir uma estabilidade do sistema cambial”.

“faz parte da própria lógica do marco teórico do neoliberalismo: políticas focalizadas e compensatórias voltadas para ‘pobres’”.

De acordo com Ugá (2004, p. 58), o Banco Mundial define pobreza como a falta de capacidade para atingir um padrão de vida mínimo. Sendo que o padrão de vida mínimo é avaliado “pelo consumo, isto é, a despesa necessária para que se adquira um padrão mínimo de nutrição e outras necessidades básicas e, ainda, uma quantia que permita a participação da pessoa na vida cotidiana da sociedade”.

Quanto à falta de capacidade para um padrão de vida mínimo designada como pobreza, o Banco Mundial em seu discurso remete a duas questões: oportunidades econômicas e prestação de serviços sociais. Assim, para combater a pobreza de um indivíduo, segundo esta organização, devem ser implementadas políticas nesses dois campos. Sendo a primeira estratégia de redução da pobreza: identificar políticas que estimulem a criação de novas oportunidades econômicas para que os pobres possam obter rendimentos e a segunda estratégia: políticas focalizadas de aumento do capital humano, gerando assim necessidade de o governo prestar serviços sociais, tais como: educação e saúde aos pobres (UGÁ, 2004).

De acordo com a autora, “a teoria do capital humano afirma que as diferenças de rendas entre os indivíduos são influenciadas pelo capital humano (sobretudo educação) que cada um investe em si mesmo”. Assim, para o Banco Mundial um dos meios mais importantes para reduzir a pobreza é o investimento em capital humano, pois “o principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade deste bem. O resultado, no nível individual, é uma renda mais alta, como demonstram muitos estudos” (UGÁ, 2004, p. 59).

Segundo Ugá (2004, p. 59, grifo da autora), diante do exposto fica evidente que para o Banco Mundial aqueles que não são munidos de capital humano são incapazes de atuar no mercado, pois não conseguem ter autonomia para competir com os outros. “Esses indivíduos configurariam a definição de “pobres”, com os quais o Estado deve preocupar-se, compensando-os com suas políticas sociais focalizadas de aumento de capital humano”.

Assim, pode-se destacar a tônica do neoliberalismo nas políticas voltadas para os pobres, sendo que para o Banco Mundial uma das estratégias de combate à pobreza é o investimento em capital humano, cabendo ao Estado prestar serviços, como saúde e educação, a fim de atender a demanda dos pobres. Sob tal perspectiva político-

ideológica, cada vez mais, a escola tem sendo vista como um espaço de promoção de justiça social.

1.2 A influência dos organismos internacionais e das mudanças sociais no final do século XX e início do século XXI nas políticas educativas brasileiras e suas implicações para o trabalho docente

Deste modo, Oliveira (2009b) destaca que na atualidade as políticas educativas partem da noção de que a escola antes de ser um espaço de ensino é espaço de promoção de justiça social, tal como pode ser evidenciado pelas políticas educativas adotadas em diferentes países, as quais atribuem à escola novas funções sociais, muitas vezes de caráter assistencial:

Por meio da escola espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigentes. O papel cada vez mais relevante que a escola tem assumido na realidade brasileira atuando na distribuição de renda – como agência de implementação de programas sociais, tais como o Bolsa Família³⁰ e o ProJovem³¹, entre outros, determinando a seleção e o controle de público-alvo, bem como a sua presença na efetivação de certas políticas de saúde (vacinas, exames médicos) e alimentação (via merenda escola) – tem contribuído para que sua função seja cada vez mais debatida e posta em questão (OLIVEIRA, 2009b, p.17).

Dessa forma, Oliveira (2009a) destaca que, no Brasil, o setor educacional tem exercido importante papel na implementação de programas sociais voltados para os mais pobres, através de acordos estabelecidos entre o governo federal, Estados e municípios. Assim, constata-se que a educação como política social tem exercido

³⁰ “O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$70,00 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. A gestão do Programa instituído pela Lei 10.836/2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/2004, é descentralizada e compartilhada entre a União, Estados, Distrito Federal e municípios. Os entes federados trabalham em conjunto para aperfeiçoar, ampliar e fiscalizar a execução”. (Informações obtidas no site: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 13 de abril 2014).

³¹ “Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Instituiu o Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem. Programa emergencial e experimental destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental” (OLIVEIRA, 2009a, p. 203-204).

importante papel na distribuição de renda aos mais pobres, os quais se localizam na condição de assistidos.

Portanto, acredita-se que mediante a discussão apresentada até o presente momento fica evidente que as reformas educativas implementadas nas últimas décadas buscaram ajustar os sistemas educativos sobre novas bases, em consonância com o processo mais amplo de reforma do Estado, o qual se baseia nos postulados do Consenso de Washington, tendo por base, a abertura da economia, a privatização de empresas públicas, desregulamentação dos mercados, a descentralização, a desregulamentação dos serviços sociais (FELDFEBER, 2009).

Frigotto (2009 p. 73) destaca que alguns protagonistas das reformas educacionais brasileiras propostas a partir da década 1990 se formaram em universidades estrangeiras, as quais são ícones do pensamento desses organismos, dentre eles podemos destacar; o ex-ministro Paulo Renato de Souza, Cláudio de Moura Castro, João Batista de Araújo, Guiomar Namo de Mello, entre outros, “são exemplos emblemáticos de intelectuais brasileiros que produzem, com esses organismos e por esses organismos, o pensamento dominante das concepções pedagógicas das reformas de ensino da década de 1990”.

Frigotto (2009, p. 69, grifo do autor), ressalta que as reformas educacionais, especialmente em países de capitalismo dependente, pautam-se pelas determinações dos organismos internacionais, os quais são os representantes legítimos do capital mundial. Esses organismos forçam políticas focais, fragmentadas e a gestão educacional centrada na perspectiva da mercantilização. Dessa forma, “as noções de qualidade total, empreendedorismo, Master in Business Administration (MBA) e a centralidade que assumem os processos de avaliação, constituem a base do *fetiche* que passa a ideia de que os problemas educacionais se devem à má gestão”.

De acordo com Hypólito (2010, p. 1339), “o ciclo fecha-se com o incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar”. Assim, o autor destaca que é como se todos os problemas da educação pudessem ser solucionados através de ações gerenciais, que tem como foco a eficiência, os resultados, a avaliação e a competência.

Desse modo, Scheibe (2010, p. 985), ressalta que “observa-se, hoje, grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e

internacionais”, nesse processo as críticas recaem sobre os professores que são considerados com formação inadequada e sem responsabilidades para com o aprendizado dos alunos. Assim, são criados mecanismos de controle do trabalho docente, os quais são atrelados a incentivos financeiros, através de exames de certificação de competências. Hypólito (2010, p. 1339, grifo do autor), faz um alerta a esses sistemas de avaliação do trabalho docente, para esse autor:

A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa – considerada como prestação de contas à sociedade civil (*accountability*). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais.

Hypólito (2012, p. 285), afirma ainda que em especial, no Brasil, as políticas de avaliação têm uma grande abrangência, atingindo assim todo o sistema educacional, ou seja, guardadas as devidas proporções há avaliação desde a pré-escola até a pós-graduação. E o autor faz um alerta: “em toda a América Latina é possível encontrar políticas de avaliação e responsabilização, como se fossem políticas naturalizadas, para as quais não existem alternativas”.

Para o autor é a performatividade, que ocorre através da prestação de contas ou responsabilização dos docentes (*accountability*) que gera mais medo entre os mesmos, ainda por ser uma *performance* externa, em larga escala, baseada na avaliação, na qualidade e na padronização. Os efeitos dessas avaliações se remetem tanto a aspectos emocionais, com o aumento do ritmo de trabalho, indo até aspectos que geram mudanças nas relações sociais, dentre eles ações profissionais mais individualizadas, competição entre os professores, aumento do trabalho burocrático (HYPÓLITO, 2010).

Desse modo, Scheibe (2010, p. 994-995), ressalta “para que, efetivamente, contribua para a formação e a valorização profissional, o processo avaliativo requer um caráter participativo, fundamentado em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos”. Assim, os sistemas avaliativos só seriam relevantes se assumissem a postura de subsidiar ações que se voltassem para as reais necessidades do sistema educacional e não voltados para a punição dos professores.

Hypólito (2012), assevera que os países com melhores resultados em classificações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes (PISA), como a Finlândia, que tem ficado nas primeiras posições não faz avaliação em larga escala e não tem currículo centralizado. Mas, todos os docentes têm formação sólida e a valorização profissional e remuneração são excelentes.

Sob tal perspectiva Afonso (2013, p. 292-293), ressalta que “por tudo isto prefiro que a educação escolar conte com professores que sejam profissionais bem preparados, com melhores salários e melhores condições de trabalho, nos quais a sociedade e o Estado possam confiar”. Para o autor, se os professores souberem educar, avaliar e ensinar acaba a desconfiança social sobre seu trabalho, para ele essa desconfiança é a causa dos exames. E acredita que “grande parte dos professores não se opõe à avaliação do seu desempenho, mas sim a determinados modelos de avaliação que possam ser inadequados, considerando as suas condições de trabalho e as especificidades da sua ação educativa”. O autor enfatiza ainda que é a favor da avaliação de desempenho docente desde que atenda às especificidades da profissão, uma avaliação que seja discutida e em consenso antes de ser colocada em prática, que seja formativa e executável desde que dê conta da complexidade da ação dos professores.

Diante do exposto, ressalta-se que as reformas educacionais que adentram o Brasil na década 1990 seguem uma lógica gerencial, importando conceitos do campo empresarial que fazem cada vez mais parte do sistema educacional. Expressões como: eficácia, eficiência e produtividade passam a fazer parte da educação, que é tratada como uma prestação de serviço. Assim, ampliam-se e justificam-se as constantes avaliações individuais e coletivas que vem ocorrendo na área educacional, com a criação de diversos sistemas de avaliação de desempenho dos alunos, das escolas e dos próprios professores.

De acordo com Silva (2008), os três grandes eixos de sustentação do atual ciclo produtivo, que são a reconfiguração do papel do Estado, a agudização do processo de transnacionalização do capital e a expansão dos diferentes mecanismos de reestruturação produtiva, trazem mudanças sociais em diferentes esferas, produzindo novas paisagens sociais que se materializam na vida cotidiana.

Para Lucena (2008, p. 06), “as profundas mudanças sociais e seus impactos em uma sociedade movimentada pelas crises cíclicas oriundas do capital e suas formas de reprodução desvelam conflitos, reinvenção de formas de exploração, concordâncias e resistências que se expandem pelo planeta”.

Dessa forma, é importante reconhecermos a imposição do novo ideário político e econômico que teve implicações diretas para a implantação de reformas educacionais no

final do século XX, também é imprescindível apontarmos o cenário social e cultural que o século XXI anuncia para as escolas e os professores, tal como nos mostra Lourencetti (2008, p. 13):

Voltando-se a um passado recente, há uns 40 ou 50 anos, e comparando-o com o momento atual, perceberemos quantas mudanças ocorreram e interferiram decisivamente na sociedade brasileira, incluindo a vida dos professores e das escolas. A chegada da TV e, mais recentemente, do computador, do fax, da Internet e da TV a cabo possibilitou a formação de redes de informação cada vez mais internacionalizadas e ágeis, minimizando o monopólio da transmissão de conhecimentos pela escola. Por outro lado, as mudanças também atingiram as famílias e as instituições sociais. No passado a função de socialização, transmissão de valores morais, hábitos e atitudes era claramente um papel da família. Mas o esgarçamento do tecido social e as novas formas de organização das famílias podem também implicar fragilidades nesse processo.

De acordo com Esteve (1991, p. 100-104, grifos nossos), diversos fatores relacionados ao contexto social mais amplo provocaram grandes transformações na escola e no trabalho do professor, a saber:

[...] **Ruptura do consenso social sobre a educação:** embora este consenso nunca fosse muito explícito, havia um acordo básico sobre os valores a transmitir pela educação.

Inibição do apoio da sociedade ao sistema educativo: por um lado, os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos filhos; por outro, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção dos mais desfavorecidos, como há vinte anos se esperava. O resultado foi a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor.

Inibição educativa de outros agentes de socialização: são acometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar.

Mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo: nos últimos vinte anos, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno.

Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola: o desenvolvimento de fontes de informação alternativas, basicamente dos meios de comunicação de massas, obriga o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos.

Desse modo, ao final do século XX, além da reconfiguração do papel do Estado que culminou na implantação de reformas educacionais, houve também mudanças

sociais e culturais significativas que colaboraram para uma nova configuração das relações sociais e trouxeram transformações tanto para as famílias quanto para as demais instituições sociais, como a escola. Processou-se uma mudança quanto à valorização dessa instituição o que consequentemente trouxe implicações para o trabalho docente. A sociedade não tem mais um consenso acerca do papel que a escola deve desempenhar. Para os pais a escola era vista como uma oportunidade de ascensão social para seus filhos, hoje parece não mais garantir oportunidade de um futuro melhor, assim, o respeito que as famílias tinham pela escola pode estar se perdendo. As famílias não assumem mais várias tarefas voltadas à socialização dos filhos, seja pela inserção da mulher no mercado de trabalho, ou pelas mudanças da configuração familiar e no tipo de relações internas, ali estabelecidas diante das novas configurações adotadas, transferindo assim esse papel para a escola, o que traz sérias implicações para o trabalho do professor. Devido ao surgimento de novas tecnologias os professores também perderam o papel de únicos transmissores do conhecimento. “Portanto, não há como ignorarmos que a sociedade vem passando por diversas mudanças significativas que contribuem para transformações relevantes no sistema escolar como um todo, com alterações diretas para as funções docentes” (ALVARENGA, 2009, p. 36).

Oliveira (2009b) destaca que há certa desconfiança no papel que a escola exerce como instituição educadora que dissemina com competência os conhecimentos válidos, fato que acaba ficando ainda mais em evidência devido aos baixos desempenhos alcançados pelos alunos quando avaliados por exames internacionais. A autora também ressalta que fatores extraescolares modulam a atividade docente, para ela os professores hoje veem que os pais são mais exigentes e valorizam mais a educação, mas contraditoriamente valorizam menos os professores e tem menos tempo para acompanhar e educar os filhos. Assim, nas palavras de Ferreira (2009, p. 266) a crise da escola parece estar em todo lugar da sociedade:

Ela pode ser visualizada de forma direta quando os seus muros já não a separam da rua, quando não está mais garantido o valor do saber ou da certificação. A sociabilidade que se dá no espaço institucional não diferencia em muito daquela desenvolvida pela rua. Além dos muros da escola, a crise é espelhada no alto número de analfabetos funcionais, que pouco entendem o que leem, na incapacidade da juventude de envolvimento com a política, que cuida do coletivo, das transformações sociais e do poder de dirigir suas vidas. É comum a presença de jovens sem condições de articulação, de diálogo e de preocupação com o bem comum.

Mas, apesar da discussão atual acerca da função social da escola e de seus efeitos na vida das pessoas, Oliveira (2009b, p. 17) adverte: “se a escola contribui ou não para a mobilidade social, não se diminuiu a crença de que a escola é passagem obrigatória na vida das pessoas”; também chama a atenção para o fato de que não existe mais “promessa de um futuro promissor. Não há mais promessa. E talvez nem mesmo futuro para muitos que passaram a viver essa escola” (OLIVEIRA, 2009b, p. 23).

Dessa forma, Almeida (1999) destaca que com as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, os problemas sociais acabam se transformando em problemas educacionais e os professores não estão preparados para lidar com tantas mudanças. Esteve (2006) aponta que o sistema educativo é mais lento, já as mudanças sociais ocorrem de forma muito rápida, gerando assim uma crítica da sociedade em relação à escola que não consegue responder a tempo às novas demandas sociais:

No momento atual, a enorme aceleração das mudanças sociais modifica de uma forma tão rápida nossas formas de vida, introduzindo novas concepções econômicas, novos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, e novos valores sociais, que não nos permite esperar uma trégua nas demandas de mudanças da sociedade sobre os sistemas educativos nos próximos anos (ESTEVE, 2006, p. 19).

Assim, para Esteve (2006), os professores hoje vivenciam um conjunto de mudanças sociais intensas que contribuem para modificações na realização de seu trabalho, mas na prática não conseguem dar conta sozinhos de tantas mudanças e muitas vezes acabam sendo vistos como os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso da educação. Como nos alerta Oliveira (2004, p. 1131-1132), “os professores são em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema”. Duarte (2008, p. 07), nos chama a atenção para a perversa responsabilização dos professores no contexto escolar:

Nenhuma categoria profissional pode responsabilizar-se por demandas tão vastas, como essas que chegam às salas de aula. A indeterminação e a gravidade dos problemas apresentados ultrapassam tanto a formação do professor, que não possui recursos teórico-metodológicos que lhes permitam atendê-los, como a instituição escola não conta com recursos humanos, financeiros e materiais para intervir.

Dessa forma, Almeida (1999, p. 11), interpreta que responsabilizar os professores pelo fracasso da escola atende aos interesses dos “governantes, que podem se eximir das responsabilidades quanto ao que acontece; aos dos pais, que não têm que

enfrentar os problemas escolares com seus filhos; aos dos pesquisadores, que não precisam rever a direção de suas pesquisas". Nóvoa (1999, p. 13-14, grifo do autor) chama a atenção para a ambiguidade de discursos quanto à importância dos professores para a educação, ao mesmo tempo, em que são vistos como os responsáveis diretos por qualquer problema que ocorra no âmbito da educação são também vistos como seus "salvadores".

Por um lado os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Assim sendo, para Assunção e Oliveira (2009), nesse contexto de nova regulação educativa as exigências postas aos profissionais da educação pressupõe maior responsabilização, demandando maior autonomia ou heteronomia dos professores, capacidade de resolver os problemas locais, reflexão sobre a realidade e trabalho de forma coletiva e cooperativa.

Para Fanfani (2006), os professores além de serem responsabilizados pelos problemas que ocorrem no sistema educacional hoje, veem ameaçada a sua identidade e se sentem obrigados a converterem-se em assistentes sociais, educadores e psicólogos. Para Oliveira (2004, p. 1140), "os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções", o que os leva a realizarem várias atividades. Como nos mostra Dias-da-Silva (2005, p. 06, grifos da autora):

Enquanto nos países desenvolvidos uma escola (pública) inclui em sua equipe desde enfermeiros (paramédicos) e assistentes sociais, psicólogos e funcionários técnicos, além da equipe de especialista em educação – incluindo orientadores e administradores, nossas escolas vêm demandando que os professores (sozinhos) cumpram todas essas funções em sua jornada de trabalho.

Assunção e Oliveira (2009, p. 352), destacam que na LDBEN nos artigos 12, 13 e 14, os mesmos discorrem sobre as competências dos estabelecimentos de ensino, dos docentes, e da gestão democrática, reforçando que o trabalho do professor não se limita à sala de aula, mas sim se amplia para as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto político pedagógico, participação nos conselhos, dentre outras funções. Assim, "apesar de representar uma conquista dos movimentos

sociais, a democratização da gestão escolar, com todas as controvérsias a respeito, tem implicado maiores exigências para os docentes”.

Dessa forma, pressionados pelas novas exigências, muitas vezes os professores interpretam a execução de várias tarefas ao mesmo tempo como algo normal, que devem incorporar em seu cotidiano da vida de trabalho, já que “são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1139-1140).

Enguita (1991, p. 48), faz um alerta para o seguinte problema, ao mesmo tempo em que os professores desenvolvem várias atividades, eles sentem que perderam a autonomia sobre a realização de seu trabalho:

As regulamentações que recaem sobre o docente não concernem somente ao quê ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar. Em todo caso, qualquer coisa não pode ser ensinada de qualquer maneira, de modo que, ao decidir um conteúdo, as autoridades escolares limitam também a gama de métodos possíveis. Mas, além disso, sobretudo as autoridades das escolas, podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos, etc. O docente perde assim, também, e mesmo que só parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho.

Segundo Enguita (1991, p. 48), a perda da autonomia do trabalho docente contribui para que o professor se sinta desmotivado, “vendo limitadas suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo”. Giroux (1997), alerta para o fato de que cada vez mais os professores têm sua autonomia reduzida quanto ao desenvolvimento e planejamento curricular, e também no julgamento e instrução em sala de aula, tal como destaca Hypólito (2010, p. 1146):

O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos. Muito embora os docentes sejam constantemente interpelados para uma associação colaborativa com os programas educativos oficiais nas escolas, para uma prática colaborativa e para uma autoadministração, os benefícios para a docência são muito ilusórios.

Dessa forma, percebe-se que as mudanças sociais acontecem num ritmo acelerado, o qual muitas vezes, a escola não consegue responder a tempo a essas mudanças. Assim, os professores são cobrados a desempenhar várias funções que vão além de suas obrigações, justamente para responder às cobranças sociais que recaem sobre a escola. Portanto, no contexto de transformações sociais, os docentes vêm vivenciando diversas mudanças, que incluem tanto a responsabilização pelo sucesso ou fracasso do sistema escolar quanto à exigência da ampliação de suas funções, além da perda da autonomia sobre a realização de seu trabalho.

1.3 Condições de trabalho docente

Geralmente, as exigências profissionais não vêm acompanhadas de condições de trabalho adequadas, o que inviabiliza a realização da tarefa educativa de forma adequada por parte dos professores. Como alerta Pereira (2007, p. 90, grifo do autor), “quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero ‘dador de aulas’”.

Compartilharmos da definição proposta por Gonçalves (2005, p. 09) sobre o conceito de condições de trabalho, que, além de abrangente, é também específica:

À forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor, também estão compreendidos no conceito de condições de trabalho.

Quando mudanças significativas são impostas aos professores, mas não se tem alterações significativas quanto às condições de trabalho docente, cada vez mais a categoria enfrenta sérios problemas, como sintetiza Almeida (2002, p. 24):

Por insuficiência dos recursos destinados à educação, os professores e as escolas têm vivido dificuldades enormes. Os primeiros têm enfrentado um rebaixamento salarial grave e uma desvalorização social de sua profissão sem precedentes. E as escolas sofreram intensa deterioração e, como consequência, têm oferecido condições de trabalho cada vez mais precárias aos professores. Isso gera

sentimentos de fracasso e de frustração; que frustram as possibilidades dos professores realizarem um trabalho positivo com os alunos.

Segundo Dias-da-Silva (2005, p. 06, grifos da autora), não podemos ignorar as condições de trabalho quando avaliamos a qualidade de nossos professores:

Apesar de o Banco Mundial validar pesquisas que apontam a inexistência de correlação entre salário e competência docente, estamos convencidas que há sim correlação entre salário, condições de trabalho e envolvimento com escolas e projetos. Senão, porque boa parte dos (bons) professores brasileiros está lecionando em duas ou três escolas? Por que boa parte dos (bons) professores duplica sua jornada de trabalho na escola pública para incluir aulas nas escolas privadas? Há algum grande compromisso político ou ideológico nessa escolha? Os professores são unânimes em afirmar que o único e grande critério é a necessidade de melhorar a renda familiar, até para poder pagar a gasolina que o transporta de uma escola para outra, obter complementação salarial para assinar um jornal ou revista, pagar um plano de saúde, ou – ironia das ironias – pagar a escola particular dos filhos!

A desvalorização salarial talvez seja um dos maiores problemas enfrentados pelos docentes atualmente em relação às condições de trabalho. Segundo dados do INEP (2004, p. 34-35), “no Brasil, médicos e advogados ganham em média, 4 vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior”. Sampaio e Marin (2004, p. 1210), ao reconhecerem que “uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública” apontam que a questão salarial reflete diretamente na possibilidade do professor ter acesso aos bens culturais: “a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho”. Para Hypólito (2012, p. 290): “os docentes estão sendo muito exigidos e muito mal remunerados. O resultado disso é dramático e muito sofrido”.

Sobre o salário dos professores, Barbosa (2012) assevera que se pode afirmar que os professores brasileiros realmente são mal remunerados, principalmente se compararmos a profissão docente a outras profissões em que se exige nível superior e também levando em consideração a importância social do papel do professor. Para essa autora, os baixos salários contribuem para a não atratividade de profissionais

qualificados para a docência; a não permanência na carreira, o que leva ao abandono da profissão por outra que leve a uma melhor remuneração; saída da sala de aula para trabalhar em outros cargos do sistema de ensino; pauperização dos professores, que acabam tendo restrições para adquirir bens culturais, gerando assim insatisfação aos professores.

Dessa forma, “percebe-se que, ao fazer parte de uma profissão mal remunerada, que submete o trabalhador a uma condição de pobreza material, o professor tem sido exposto ao sentimento de pertença a uma categoria desvalorizada” (BARBOSA, 2012, p. 392).

A jornada de trabalho do professor também é um fator decisivo para compreensão das condições de trabalho. A desvalorização salarial contribui para que, muitas vezes, os docentes sejam obrigados a trabalhar em várias escolas, comprometendo a qualidade de seu trabalho.

Vale lembrar também que a dupla ou tripla jornada de trabalho implica tanto rotatividade, quanto itinerância entre diferentes escolas, comprometendo o envolvimento dos professores tanto com a comunidade quanto com seus pares. Ao correrem de uma escola para outra, durante seu dia de trabalho, chegando muitas vezes a trabalhar em escolas bem distantes, os professores têm seu tempo consumido por deslocamentos desnecessários, ao invés de investirem esse tempo no aperfeiçoamento de seu trabalho. Além disso, não podemos nos esquecer de que as professoras, além de dobrarem sua jornada de trabalho nas escolas, também têm o trabalho doméstico, o qual culturalmente é atribuído à mulher e os filhos para cuidarem, comprometendo sua possibilidade de profissionalização (ALVARENGA, 2009).

De acordo com Barbosa (2012), o fato de o professor precisar estender a jornada de trabalho, que já é desgastante e intensa, a fim de compensar os baixos salários não é positivo, uma vez que essa prática pode acarretar problemas até mesmo de saúde, provocados pelo excesso de trabalho.

Em relação ao número de alunos por professor. “Nos países em desenvolvimento, as razões alunos/professor são duas vezes mais altas do que nos países desenvolvidos” (SINISCALCO, 2003, p. 11), sendo que no Brasil “o número médio de alunos por turma pode ser considerado elevado em todos os níveis de ensino” (INEP, 2004, p. 41).

Segundo Assunção e Oliveira (2009), na educação básica das escolas públicas a superlotação das salas é maior do que se esperava. O que traz consequências não

somente no plano quantitativo, mas também no qualitativo, pois com a sala lotada o professor não consegue atender as particularidades e necessidades dos alunos, sendo um paradoxo, uma vez que as pedagogias modernas, as quais estão no centro das reformas educativas, difundem justamente a ideia de um atendimento individualizado.

As autoras ainda destacam que depende das competências individuais do professor a gestão da sala de aula, dando-se pouco destaque para as situações objetivas de trabalho. Segundo as autoras um exemplo seria a previsão de trabalho em grupo no plano pedagógico da escola, mas como realizar o trabalho em grupo tendo um número desproporcional de alunos referente ao espaço físico disponível da escola, o que leva a perturbação na condução de tal atividade (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009).

O aumento do volume de trabalho a ser realizado pelos professores também é outra realidade dentro da escola. Um exemplo se refere à ausência de professores, seja pelo fato de ter sido convocado para a realização de outra tarefa, seja pelo afastamento por doença, sobrecarrega quem está na escola, o qual acaba tendo que receber esses alunos em sua sala de aula (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009).

Hypólito (2012, p. 287) quando indagado sobre as condições de trabalho do professor no Brasil, a partir dos achados da pesquisa “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil”, coordenada por Dalila Andrade Oliveira, respondeu que poderia destacar o seguinte: “os docentes identificam uma ampliação de suas atividades, com novas atividades e responsabilidades, afirmam que há uma ampliação da jornada real sem um reconhecimento formal e sem uma devida retribuição”.

Além do baixo salário, da jornada exaustiva de trabalho, do número excessivo de alunos em sala de aula e do aumento do volume de trabalho, fato importante de se destacar, o professor também não conta, na maioria das vezes, com boas instalações nas escolas e muito menos com um bom material didático.

A precariedade de recursos materiais e o excesso de tarefas que vem sendo exigido dos professores são elementos decisivos quando se analisa as condições de trabalho docente, tal como nos mostra Esteve (1991, p. 106-108, grifos nosso):

Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho:

A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas

tarefas educativas; **Fragmentação do trabalho do professor:** muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas.

Desse modo, os ajustes neoliberais, as reformas educacionais e as mudanças sociais significativas alteram profundamente o trabalho docente. Nessa nova conjuntura, os professores são responsabilizados pelos problemas escolares e passam a ser avaliados pelo seu desempenho, são cobrados a desempenhar várias funções, em resposta à exigência de um novo perfil profissional, e vão perdendo cada vez mais a autonomia na realização de seu trabalho, pois participam cada vez menos da tomada de decisões educacionais. Todas essas mudanças não vêm acompanhadas de condições de trabalho adequadas, pois eles também estão passando por uma significativa desvalorização salarial, que os leva a terem que duplicar ou mesmo triplicar a jornada de trabalho, agravada pela precariedade das condições materiais, do excesso do número de alunos, da redução do tempo para pensar e planejar seu trabalho, dentre outras. Todos estes aspectos acentuam indícios de um processo de desprofissionalização dos professores.

Assim, fica a questão: como anda a realidade da Educação Infantil brasileira no que se refere às condições de trabalho (salário, infraestrutura, materiais disponíveis, número de alunos, jornada de trabalho, dentre outros) de suas professoras? Tendo como hipótese inicial a provável existência de uma estreita relação entre as condições de trabalho às quais os professores estão submetidos e as políticas públicas educacionais, traz-se, também, o seguinte questionamento: qual a relação que as políticas públicas educacionais nacionais apresentam para a determinação das condições de trabalho das professoras da Educação Infantil?

Responder esses questionamentos implica analisar o contexto específico em que atuam as professoras dessa etapa educacional, além da legislação educacional nacional para a Educação Infantil, tópicos que serão abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: um contexto marcado pela precarização

Influenciada pelos modelos propostos pelas agências internacionais, a Educação Infantil no Brasil desde a década 1970 vem sendo marcada por programas baseados em baixo custo, sobrevivendo, muitas vezes, em espaços ociosos, com materiais cedidos/disponíveis e pessoal voluntário, configurando uma mão de obra barata e não especializada, contribuindo assim para acentuar a desvalorização dos profissionais da área.

Fato que mesmo com a promulgação da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996 continuou a acontecer, pois, com forte influência do Banco Mundial nas políticas educacionais na década 1990, a Educação Infantil continuou passando por processos de desvalorização, seja em relação à infraestrutura, seja em relação aos profissionais que trabalham com essa etapa educacional, trazendo assim os reflexos, ainda hoje, desse passado precarizado, e, portanto, afetando de forma significativa as condições de trabalho docente das professoras dessa etapa educacional.

2.1 Um breve histórico da Educação Infantil brasileira

Como o presente estudo se volta especificamente para a análise das condições de trabalho docente das professoras de Educação Infantil, faz-se necessário contextualizar o atendimento oferecido às crianças no Brasil desde a década 1970³² e também procurar compreender as políticas educacionais nacionais, voltadas para essa etapa da educação básica, buscando analisar a influência dos organismos internacionais no financiamento dessas políticas, especificamente para a Educação Infantil nos países latino americanos.

Faria (2005) destaca o fato de as mulheres na década 1970 terem lutado pelos seus direitos de trabalhar, estudar, ser mãe e, consequentemente pelo direito dos seus filhos(as) à creche, agregando a essa luta, na década 1980, a educação anterior à escola obrigatória, no caso a Educação Infantil como um direito das crianças. A autora também nos lembra que as primeiras creches surgem para atender aos interesses da elite, com o

³² O recorte de se fazer a análise histórica do atendimento oferecido às crianças no Brasil desde a década 1970 do século passado se deu pelo fato de ser a partir dessa década que se iniciou a influência dos organismos internacionais na prestação do atendimento educacional às crianças pequenas no país.

intuito de educar as crianças das classes populares, já que suas mães estavam trabalhando. Assim essas creches surgem como substitutas das relações domésticas, sendo religiosas, filantrópicas, com predominância higienista.

No próprio RCNEI, ou seja, mesmo num documento oficial há o reconhecimento que o atendimento institucional à criança pequena no Brasil surge com o intuito de atender exclusivamente as crianças de baixa renda, tendo como finalidade o combate à pobreza e a resolução de problemas relacionados à sobrevivência das crianças. Assim, esses argumentos foram utilizados para justificar a existência “de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto” (BRASIL, 1998, p. 17).

O fato é que podemos constatar que desde a década 1970, com a expansão das creches e pré-escolas brasileiras - devido à pressão dos movimentos sociais, decorrentes da ampliação do processo de urbanização e do trabalho feminino fora do lar - o atendimento ofertado para as crianças pequenas no Brasil pode ser considerado de baixa qualidade, como nos mostra Corrêa (2002, p. 16-17, grifo da autora):

Defendia-se, por um lado, a ideia de que o importante era atender a todas as crianças “necessitadas”, não sendo possível preocupar-se com padrões de qualidade para esse atendimento e, por outro, que era preciso otimizar os poucos recursos disponíveis, além de envolver a comunidade nessa tarefa.

Desse modo, analisando a expansão da Educação Infantil, Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 120, grifo das autoras) nos chamam a atenção para a polêmica que se estabelece entre o discurso da “qualidade & quantidade”, principalmente quando se tem um caráter de urgência relacionado a algum tipo de atendimento voltado à população “nessa conjuntura, a tentação de se abrir mão de qualquer exigência de qualidade em favor dos chamados ‘programas de baixo custo’ é bastante grande, mesmo quando não carrega consigo objetivos explicitamente demagógicos”.

Arce (2001) lembra também que a justificativa de um atendimento de baixo custo a fim de se atender tal demanda crescente por Educação Infantil nas décadas 1970 e 1980, levou o país ao oferecimento de uma educação para essas crianças baseada no menor custo possível, sendo a utilização do trabalho voluntário de mães uma das estratégias para a diminuição dos gastos com tal atividade.

Rosemberg (2002a, p. 03) adverte, porém, que tal estratégia já fazia parte da “circulação de ideias da Unesco e do Unicef entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras” e que esse modelo de desvalorização e/ou precarização dos programas de Educação Infantil para os países subdesenvolvidos vem sendo marcado pela influência dos organismos internacionais:

O modelo de Educação Infantil elaborado pela Unesco e Unicef nas décadas de 70 e 80 proposto para os países subdesenvolvidos continha um fértil e variado menu para orientar a expansão da Educação Infantil, no período, e divulgado por publicações e seminários em diversas línguas. Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a Educação Infantil; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. **A Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata.** 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 (ROSENBERG, 2002a, p. 35, grifo nosso).

Rosemberg (2003, p. 181), ressalta que essa concepção de Educação Infantil de massa ganhou terreno fértil no Brasil durante o período de ditadura militar, seguindo o ideário da Guerra Fria, com a Doutrina de Segurança Nacional, a qual incluía o combate à pobreza e a participação da comunidade na implantação de políticas sociais. “Como a pobreza pode constituir uma ameaça à segurança nacional, as políticas de assistência - entre elas programas de Educação Infantil- integram estratégias de combate à guerra psicológica”. A autora ressalta ainda que, quando essa concepção de Educação Infantil de massa atingiu o Brasil, o atendimento se concentrava no setor privado e era muito reduzido, assim esse tema suscitou na época pequena produção acadêmica, não provocando assim um debate nacional.

Além disso, (e mais importante), a "comunidade" local não dispunha de repertório de Educação Infantil: a proporção de brasileiros que havia frequentado serviços de Educação Infantil era insignificante. Como o modelo não previa a formação profissional especializada de educadores (pois, para redução do custo, empregaram-se muitas professoras "leigas"), os programas se expandiram sem que se tivesse construído competência e prática nacional para esse novo tipo de atendimento de massa. O modelo conhecido de instituição para a infância era próximo ou igual ao da escola primária, de baixa

qualidade (atestada pelo alto índice de repetência), adotando uma pedagogia centrada no professor (ROSENBERG, 2003, p. 181, grifos da autora).

Infelizmente, tais discursos voltados para programas de desenvolvimento infantil, baseados na precariedade não se fazem presentes somente nas décadas de 1970 e 1980, pois as reformas educacionais do final do século XX que implicaram formulação das políticas educacionais e estratégias para a educação pública na América Latina acirram o quadro vigente sob forte influência dos organismos internacionais. “A partir dos anos 90, o Banco Mundial definiu a educação básica como alvo principal, incluindo a Educação Infantil e foram propostas políticas educacionais homogêneas para todos os países da América Latina” (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 74).

Assim, diante do contexto de influência dos organismos internacionais desde o início da prestação do atendimento educacional às crianças pequenas no Brasil, ou seja, desde a década de 1970 e 1980 com a influência de entidades, tais como a Unesco e Unicef, e na década de 1990, com forte influência do Banco Mundial, fazemos a mesma indagação de Rosemberg (2003, p. 189) acerca desses programas: “Qual o milagre que se espera para que os resultados de programas com tais componentes de instalação, recursos humanos e pedagógicos, possam ir além de uma socialização precoce para a subalternidade e repúdio à escola?”.

Uma das características das políticas educacionais formuladas pelo Banco Mundial implica a homogeneidade de propostas, ou seja, os projetos elaborados pelos economistas são os mesmos para todos os países, não importando o grau de desenvolvimento econômico de cada um deles, além de embasarem a maioria de suas regras em estudos realizados nos países desenvolvidos. Fica assim evidente que o Banco Mundial tem uma tendência a generalizar, como nos mostra Torres (2000, p. 148): “verifica-se a tendência de afirmar como universais [...] uma série de postulados que, na verdade, são o resultado de alguns poucos estudos realizados em situações e países específicos”.

O interesse no desenvolvimento dessas crianças se traduz em interesse econômico “para o Banco Mundial, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano’ do futuro” (PENN, 2000, p. 12-13, grifo da autora). De acordo com esse objetivo, são propostos programas de intervenção precoce voltados para a primeira infância:

Há um tipo de cartel de agências internacionais de doação, incluindo Unicef e Unesco, muito influenciadas pelo Banco Mundial, para o qual os programas integrados de intervenção precoce, que combinam a educação dos pais e a estimulação de crianças pequenas, com programas de saúde e desenvolvimento da comunidade, constituem um modo efetivo para combater a pobreza. Esses programas de ECD (*Early Childhood Care and Development* – Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância) são vistos como preventivos. Eles produziriam, a longo prazo, adultos mais produtivos, acarretando, por sua vez, uma economia mais produtiva (PENN, 2000, p. 20).

De acordo com Rosemberg (2003) nunca é demais lembrar que no final do governo militar e com a abertura social, no ano de 1985, ocorreu uma grande mobilização social no Brasil para a elaboração de uma nova Constituição, a qual foi aprovada em 1988, tendo essa Constituição uma importância significativa para a Educação Infantil, uma vez que reconhece o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação e direito dos pais e mães trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas.

Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 17-18), também lembram e ressaltam que as profundas transformações sociais e políticas decorrentes da redemocratização do país e a pressão dos movimentos sociais pelo fortalecimento do atendimento educacional, deram a base para a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 – a primeira lei brasileira a instituir o direito à educação das crianças menores de seis anos. “Pela primeira vez na história, uma constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família”. Segundo a Constituição chamada “Cidadã”, legalmente, a Educação Infantil é concebida como um direito da criança e um dever do Estado (BRASIL, 2012).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma nova equipe ocupou o setor de Educação Infantil no Ministério da Educação/Coordenação de Educação Infantil (MEC/COEDI), elaborando assim, com a participação de vários segmentos sociais (universidades, partidos políticos, movimentos sociais, dentre outros), uma nova proposta de política para essa etapa educacional, afastando-se do modelo “não formal”³³ que vinha sendo defendido pelas agências internacionais. “Ou seja, planejava a tradução, em política setorial, das diretrizes constitucionais sobre Educação Infantil como direito à educação da criança de 0 a 6 anos” (ROSEMBERG, 2003, p. 183).

³³ O modelo não formal se refere a uma Educação Infantil pautada em programas baseados em baixo custo, os quais utilizam de recursos da comunidade, são geralmente programas de baixa qualidade e incompletos para as necessidades das crianças.

Rosemberg (2003) faz uma séria crítica quanto ao caráter não formal desses programas voltados para a Educação Infantil; para a autora a formalização e institucionalização desses programas se dão em nível técnico-burocrático dos que o elaboram, o financiam, o implantam e o administram, tal como destaca a autora em trecho abaixo:

Por exemplo, o técnico do Banco Mundial que trabalha em Washington (bem como seu colega brasileiro) usa tecnologia dura e cara, é altamente especializado, tem vínculo empregatício, recebe bom salário, usufruirá de benefícios de aposentadoria, viaja em aviões, usa computadores de última geração. Não aceitaria, em seu trabalho, o que propõem para o trabalho da educadora na creche: os restos do consumo, a sucata, etc. Os projetos são avaliados por técnicos ministeriais, pelo Congresso, instâncias altamente formalizadas e regulamentadas. O governo e o Banco Mundial assinam contrato, com respaldo jurídico; o empréstimo, e seu pagamento, são objeto de regulamentação minuciosa, nem um pouco "informal" ou "alternativa", com taxas de juro estipuladas e demais componentes desse menu. O não institucional ou "não formal" ocorre apenas na ponta da linha, na relação educadora-criança, no espaço improvisado e inadequado, geralmente, em que se desenvolvem esses programas (ROSEMBERG, 2003, p. 191, grifos da autora).

Entretanto, a implantação das novas propostas políticas para a Educação Infantil acabou sendo interrompida a partir da administração federal do governo FHC (eleito em 1994) que incorporou, no plano das políticas educacionais, ditames do Banco Mundial. Como nos mostra Rosemberg (2002a, p. 42, grifo da autora):

As influências do Banco Mundial na Educação Infantil brasileira a partir da administração de Fernando Henrique Cardoso se fazem sentir através de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental e o da retomada da proposta de programas “não formais” a baixo investimento público de Educação Infantil para crianças pequenas pobres.

A prioridade de investimentos no Ensino Fundamental pôde ser sentida com a implementação do FUNDEF a partir de 1998. Esse fundo foi uma medida econômica que destinou recursos apenas e especificamente ao financiamento do Ensino Fundamental, vigorando de 1998 a 2006 e implicou consequências nefastas para a Educação Infantil, conforme aponta Kishimoto (2004, p. 331-333, grifos nosso):

No início do governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, de uma população infantil de 12.073.480 crianças de zero a três anos, 912.624 frequentaram a creche. **Após cinco anos, em 2000, o número de matrículas nas creches permaneceu o mesmo: 916.864 crianças.** Em 1999, de uma população total de 9.773.577 crianças de quatro a seis anos, a matrícula na pré-escola foi de 5.000.278 e a taxa de atendimento, 51,2%. Se metade do contingente infantil ficou sem matrícula, não se pode falar em universalização. Contrariando as intenções governamentais, os dados indicam que **não houve nem expansão nem universalização da Educação Infantil. Dados da evolução do orçamento do Ministério de Educação para o período de 1995-2000 indicam o crescimento das verbas em todas as áreas, exceto na Educação Infantil.** Os gastos totais em programas de Educação Infantil de cinquenta milhões, em 1995, diminuíram para 33 milhões, em 1999. Na questão da equidade e qualidade, nem a tradição da quantidade como prioridade nas decisões governamentais prevaleceu. Restou a retórica. **Ora, se a Educação Infantil é o primeiro nível da educação básica, não se pode falar em avanços, mas em estagnação e, mesmo, retrocesso durante esse período.**

Importante destacar que a Constituição brasileira de 1988 garante o direito das crianças pequenas à educação e, em 1996, a LDBEN regulamenta esse direito, o qual foi um marco para a Educação Infantil, uma vez que a estabelece, no artigo 21, como primeira etapa da educação básica, destacando o acesso à instituição educacional para crianças de 0 a 6 anos como um espaço educativo dentro do sistema escolar nacional. E define, no artigo 30, que a Educação Infantil será oferecida para as crianças de até três anos de idade nas creches ou entidades equivalentes e nas pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos (BRASIL, 1996a).

Porém, apesar do discurso em sua defesa, mediante sua inclusão na nova LDBEN, a Educação Infantil sofreu efeitos negativos decorrentes da implantação do FUNDEF, que lhe subtraiu verbas, que antes eram aplicadas na área e diminuiu o quantitativo de atendimento das crianças pequenas.

Rosemberg (2002a) ressalta que na década 1990, as políticas educacionais brasileiras sentiram a influência do Banco Mundial mediante o aumento do volume de empréstimos, os quais veem condicionados à difusão de ideias sobre o papel da Educação Infantil que seria promover o desenvolvimento das crianças; tal ideário influencia, de forma direta, as políticas para a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos, minimizando tanto o valor da educação escolar quanto a valorização da profissão docente:

Ora, no campo da Educação Infantil, o Banco Mundial entra no Brasil com uma nova concepção: a de “desenvolvimento infantil”, que, a

meu ver, não significa apenas alteração de terminologia. Significa, sim, alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas “focalizados” para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares, mas substitutos dos programas setoriais universais. Isto é, a despeito dos avanços das concepções, de teorias e leis de assistência social contemporânea, a prática de sua implantação em programas para crianças pequenas pobres atesta que os recursos alocados são poucos significativos para cobrir a complexidade das propostas de desenvolvimento integrado (bio-psíquico-social) (ROSEMBERG, 2002b, p. 66, grifos da autora).

Desse modo, a análise de Rosemberg (2002a, p. 47) mostra que “através da expressão ou do conceito desenvolvimento infantil pode-se driblar, em alguns países, como no Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a Educação Infantil”, ou seja, tal enfoque possibilita aos países, por exemplo, a escaparem das responsabilidades em relação às condições de trabalho exigidas para os profissionais da área, tais como: formação profissional, legislação trabalhista e infraestrutura.

Esses programas de desenvolvimento infantil visam a “prevenir ou compensar carências de crianças pobres, procurando especialmente maior eficiência do ensino fundamental, de modo a combater o ‘círculo vicioso de reprodução da pobreza’” (ROSEMBERG, 2002a, p. 47-49, grifo da autora). Assim, “o Banco Mundial apropriou-se do discurso de que investir no desenvolvimento da criança pequena abre ‘janelas de oportunidades’ para o indivíduo posteriormente”, justificando a implantação dos programas de desenvolvimento infantil a partir de pesquisas baseadas nas neurociências que “sugerem que o potencial de uma criança é definido pelas suas experiências durante os primeiros anos de vida” (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 75, grifo das autoras).

Entretanto, Rosemberg (2001, p. 21, grifo da autora) alerta para a importância de ficarmos atentos ao uso político desse discurso científico que pode reforçar ainda mais a “rainha da sucata”:

Ou seja, quando defendo que o conhecimento científico deve constituir um dos fundamentos das negociações em políticas sociais, não estou assumindo que é o conhecimento quem deva determinar, diretamente, as prioridades em políticas públicas. Esta ressalva me parece importante, pois observou-se onipotência e manipulação científica, pretendendo-se que o conhecimento acadêmico, em si,

carregado da aura da neutralidade científica, seja inquestionável e possa orientar opções corretas, absolutas e universais de prioridades e estratégias em políticas públicas. Desta ótica, decisões políticas são travestidas do qualificativo de “decisão técnica” competente, diminuindo, portanto, o poder de barganha dos demais atores sociais.

Diante de tal cenário, podemos constatar que em nome da promoção do desenvolvimento infantil, justificados pelo aumento quantitativo do atendimento às crianças pequenas e de combater sua pobreza, foram implantadas políticas educacionais que contribuíram para o nascimento da Educação Infantil precarizada nos países subdesenvolvidos.

A autora continua sua análise destacando o maior problema desses programas “não formais” voltados para as crianças pequenas: a baixa qualidade da educação justamente para quem mais precisa dela:

A crítica que interponho aos programas “não formais” não decorre de sua “informalidade”, nem do baixo custo em si, mas do fato de que são programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivas, o que redonda, geralmente, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas necessitam de e têm direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças que veem sofrendo histórica e sistematicamente (ROSENBERG, 2002a, p. 57, grifos da autora).

Desse modo, podemos perceber que as políticas educacionais, voltadas para a Educação Infantil, ditadas pelos organismos internacionais para os países subdesenvolvidos assumem um caráter de políticas compensatórias, tal como nos mostra Rosânia Campos (2008, p. 04, grifo da autora):

As políticas compensatórias são organizadas a partir de ações pontuais de programas focais, o que significa dizer que são restritas, pois, como têm sido apontadas em vários documentos, tais ações devem priorizar as chamadas “populações vulneráveis”. A Educação Infantil é concebida a partir da lógica do combate à pobreza, sendo ofuscada a defesa dessa como direito público subjetivo e que, assim sendo, deveria fazer parte de uma política universalista e não focal.

A autora também nos chama a atenção para que, quando a Educação Infantil é inserida no âmbito das políticas compensatórias, o caráter educativo dessa etapa educacional deixa de ser reconhecido e, portanto, a educação das crianças pequenas é

retirada da esfera do direito, ou seja, deixa de ser um bem público para se tornar um serviço ou estratégia (CAMPOS, R., 2008).

Os organismos internacionais, ao analisarem a Educação Infantil como uma etapa da escolarização que implica desenvolvimento (e não ensino ou educação), considera justificado o pouco investimento na formação e nas condições de trabalho dos professores, bem como na infraestrutura para este nível educacional:

Recomendam-se, geralmente, diversos programas informais a serem implementados, como, por exemplo, o atendimento realizado por mães em seus próprios lares, o chamado programa mãe-crecheira. Esse programa concebido como “alternativo” quanto às opções de cuidado e educação de crianças, é também efetivado nos chamados países desenvolvidos, como, por exemplo, nos países nórdicos, que possuem grande tradição nesse tipo de atendimento. Em países em desenvolvimento, essa modalidade de atendimento preocupa quando se considera que ainda são baixos os índices de escolaridade da população e que existe uma tendência a orientar projetos com poucos investimentos na remuneração e treinamento/formação de pessoal. Essas práticas, que se situam no campo da assistência às camadas pobres da população, podem gerar um efeito contrário ao que aparentemente se propõem, incentivando a exploração da mão de obra feminina, a não profissionalização do cuidado e da educação, assim como a criação de categorias diferenciadas de atendimento (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 68-69, grifo das autoras).

Dessa forma, analisando as políticas educacionais, Rosemberg (2002a, p. 34, grifos da autora) sintetizou os argumentos utilizados pelos organismos internacionais ao proporem um modelo precário para a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos:

A expansão da Educação Infantil constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer; os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a Educação Infantil; a forma de expandir a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental; para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos.

Assim, os discursos e as atitudes, em nome da defesa da Educação Infantil, pretensamente voltada ao desenvolvimento infantil, geraram um grande problema para a área que é a desvalorização dessa etapa educacional, demonstrando pouca preocupação em investimento real com o trabalho e a formação dos profissionais que nela atuam. Concorda-se com Arce (2001) quando destaca que o discurso que predominou nas políticas para a Educação Infantil foi o do trabalho voluntário para a atuação com as crianças menores de seis anos, o que acabou por caracterizar também a não profissionalização de quem atua com essa faixa etária, tal como nos mostra Kishimoto (1999, p. 74-75, grifo da autora):

O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a Educação Infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças”, e a ideia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. [...] É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

Arce (2001, p. 174, grifos da autora), destaca que a fusão das palavras “mãe” e “professora” é sintetizada na palavra “tia”, que demonstra a desvalorização das profissionais da Educação Infantil:

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da Educação Infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecido dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados.

Também Kramer (2002) acredita que a difusão da ideia de que o trabalho na Educação Infantil é a reprodução do cotidiano presente no trabalho doméstico justificaria erroneamente que as tarefas não precisariam ser remuneradas (devido ao seu caráter afetivo e de obrigação moral), e, portanto, tenha levado à crença de que este

trabalho educativo com crianças pequenas não necessita de qualificação e apresenta menor valor frente a outras profissões. Essa ideologia acaba por esconder as reais condições de trabalho, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e esvazia o conteúdo profissional da carreira.

Campos (1999) aponta a importância de reconhecermos as diferentes ordens de profissionais que se constituem no corpo do magistério, quase sempre hierarquizados a partir do prestígio obtido pelas distintas identidades e imagens públicas de que gozam os professores. A diferença entre professores primários e secundários é exemplar, implicando diversos lugares de formação, sistemas de ingresso e perfis profissionais. Ao reconhecer as grandes diferenças entre as diversas ordens hierarquizadas no magistério, a autora pontua: “quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se por toda a parte, a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia” (CAMPOS, 1999, p.131).

De acordo com o INEP (2004, p. 34), o salário dos professores de Educação Infantil no Brasil é o menor do país se comparado aos outros níveis educacionais. “Entre as profissões consideradas, os profissionais com menor rendimento mensal são os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental seguidos dos professores do Ensino Médio”.

Em pesquisa coordenada por Gatti e Barretto (2009)³⁴ quanto ao perfil demográfico dos professores da educação básica no Brasil, em relação ao salário dos professores, constatou-se que os atuantes na Educação Infantil são os que recebiam menores salários e os do ensino médio os maiores salários.

Diante do exposto, parece inegável que os professores da Educação Infantil, se comparados aos profissionais dos outros níveis de ensino, são os mais desvalorizados em aspectos, como: salário, reconhecimento profissional e nível de formação. Por outro lado, talvez sejam eles os profissionais que mais funções lhe são cobradas a desempenhar, devido à própria idade das crianças, que exige deles uma atuação mais ampla e diversificada.

³⁴ A pesquisa realizada por Gatti e Barretto (2009, p. 13) pretendeu “oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. Procura traçar um panorama sobre os docentes em exercício e as questões pendentes, examinar a legislação e suas oscilações e complementações conjunturais, as condições dos cursos de formação e seu alunado, os modelos especiais de formação para atender à exigência de sua elevação para o nível superior, a formação continuada de professores. Busca ainda abordar questões relativas à carreira e ao salário docentes”.

Em pesquisa realizada por Kramer e Nunes (2007) no Estado do Rio de Janeiro³⁵, as autoras mostram que as professoras de Educação Infantil são chamadas pelas especialistas (diretoras, coordenadoras) de “meninas”, fato que, de acordo com a interpretação das autoras, sugere desvalorização profissional:

Ao mesmo tempo, passamos a tomar consciência de que é uma expressão frequente nas práticas de Educação Infantil, que foi recorrente nas entrevistas coletivas e também nas individuais. Vistas como meninas – nem professoras (conquista da LDBEN), nem tias (termo questionado por sua desprofissionalização, mas que é constante nas primeiras séries do Ensino Fundamental), as professoras da Educação Infantil são identificadas às próprias crianças com quem trabalham. O horizonte social no qual a subjetividade das professoras de Educação Infantil tem sido produzida parece marcado ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionaliza (KRAMER; NUNES, 2007, p. 449-450, grifos das autoras).

Nesta pesquisa as autoras também constataram que “na maioria dos municípios estudados não há exigência de preparação prévia do professor para atuar com as crianças” (KRAMER; NUNES, 2007, p. 429). Avaliando a fala das professoras sobre a concepção de que gostar de crianças é mais importante do que a formação profissional ficou evidente que “alguns depoimentos expressam uma visão de Educação Infantil como instância educativa, em que não se necessita de uma formação sólida e consistente, bastando gostar, ou sentir-se desafiado, ou ter boa intenção que o trabalho ‘sai’” (KRAMER; NUNES, 2007, p. 437-438, grifo das autoras). Portanto, tal pesquisa aponta que as professoras da Educação Infantil ainda não se conscientizaram da importância da formação profissional, fato que contribui para a desvalorização da área:

Assim, a identidade da Educação Infantil é expressa nos relatos de maneira imprecisa, com muitas contradições: ora como “servicinho”, ora como profissão. A identidade da Educação Infantil como “servicinho” produz a imagem de que realizar qualquer atividade é suficiente, não importando a formação de seus profissionais e seus ideais pedagógicos (KRAMER; NUNES, 2007, p. 439, grifos das autoras).

³⁵ Esta pesquisa, segundo Kramer e Nunes (2007, p. 424) teve o intuito de “compreender como os municípios estão, ou não, assumindo a responsabilidade constitucional e como é feita a gestão pública da Educação Infantil e da formação de seus profissionais”, no Estado do Rio de Janeiro, de 1999 a 2004. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com profissionais responsáveis pela Educação Infantil do município e com as professoras dessa etapa educacional.

A pesquisa de Kramer e Nunes (2007, p. 439-440), revela também que as professoras cariocas têm jornadas duplas de trabalho, várias trabalham em mais de um segmento da educação “muitas entrevistadas trabalham no setor público e no privado, atuam em vários segmentos (Educação Infantil e Ensino Fundamental; Ensino Médio e Superior, na formação de professores) e em Secretarias de Educação de vários municípios”.

Kishimoto (2006, p. 438, grifo da autora) sintetiza os resultados de seu projeto: “Contextos Integrados de Educação Infantil”, no qual participaram os Estados do Ceará, Minas Gerais e São Paulo, apontando nos contextos analisados sérias dificuldades no trabalho das professoras:

Sobrecarga de trabalho, isolamento das professoras, “grupos” que se fecham, competências que não são utilizadas em decorrência de pressões grupais, limitação do papel do professor pela inadequação da gestão e iniciativas fracassadas, excesso de crianças (40 crianças para 1 professor), falta de materiais e de condições para o planejamento do cotidiano, com jornadas duplas e três turnos de funcionamento, típico das escolas infantis de São Paulo, alta rotatividade e o pouco envolvimento dos que se aproximam da aposentadoria.

Segundo Carneiro (2004), para o Banco Mundial não representa problema o trabalho em uma sala de aula com mais de vinte alunos. Para esta instituição não devem ser empregados esforços para baixar o número de alunos por sala e sim para aumentar, uma vez que assim, há diminuição dos custos.

Corrêa (2002, p. 102), vem chamando a atenção para a questão da razão adulto/criança; para essa autora, embora tenhamos outros problemas sérios a serem resolvidos dentro das escolas, dada a precariedade do sistema, o número de alunos deve ser considerado, uma vez que se relaciona: “com as condições necessárias para que todas as crianças sejam ouvidas e respeitadas em todos os seus direitos, relaciona-se também com as próprias condições de trabalho a que são submetidos os profissionais que atuam na área, especialmente as professoras”.

Em minha pesquisa de mestrado realizada com professoras de pré-escola da rede municipal de Educação Infantil de Araraquara/SP constatou-se que as professoras pesquisadas estão passando por um processo de intensificação do seu trabalho docente, o que pode ser constatado pela dupla jornada de trabalho a que foram submetidas, em decorrência de necessidade financeira, e pelo comprometimento do tempo das professoras para planejarem e organizarem seu trabalho. As professoras da pré-escola de

Araraquara/SP também sentem uma maior cobrança quanto à realização de seu trabalho, seja devido a maior pressão da escola e de seus dirigentes em defesa das famílias, exigindo registros e projetos, seja, sobretudo, pelo controle de seu trabalho oriundo do prêmio assiduidade (ALVARENGA, 2009).

Em pesquisa realizada por Vieira (2013) na rede pública municipal de educação de Pelotas/RS encontrou-se entre as professoras da Educação Infantil o maior número de licenças de saúde e o maior número de dias de afastamento do trabalho por motivo de doença. Foi constatado que os principais motivos de licença se referem a problemas mentais e comportamentais, bem como a doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo. Alguns pontos foram levantados pelo pesquisador como possíveis causas para o adoecimento das professoras da Educação Infantil em Pelotas/RS, a saber:

[...] podemos citar **o aumento do número de crianças** por professora no ano de 2011, que passou de 15 para 22 e/ou 25 crianças. [...] Discursos proferidos tanto pelas professoras quanto pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, que acabam normalizando **a ideia do magistério como sacrifício** – naturalizado como um (o) elemento constituinte da ideia de profissão docente, pelo menos com crianças pequenas. A **combinação dessas dimensões – político-estrutural e simbólica** – está relacionada com a intensificação do trabalho e, consequentemente, com os riscos de adoecimento individual, além de comprometer a qualidade da educação. [...] O volume de trabalho e a precariedade das condições existentes em muitas **Escolas Municipais de Educação Infantil**, a diversidade e a complexidade das questões presentes em sala de aula e, ainda, uma expectativa social de excelência, podem estar na origem de queixas e de adoecimento na categoria. De toda forma, **as professoras da Educação Infantil talvez sejam aquelas docentes cuja jornada de trabalho seja a mais extensa e a que mais esteja sendo intensificada**. A isso acrescenta o fato de serem as mulheres que historicamente possuem uma jornada não remunerada de trabalho, em casa, com a família (VIEIRA, 2013, p. 06-08, grifos nosso).

Assim, diante do exposto, destaca-se nas pesquisas aqui levantadas, por exemplo, Kishimoto (2006); Kramer e Nunes (2007); Alvarenga (2009) e Vieira (2013), algumas considerações acerca de questões que nos ajudam a compreender quais são os elementos das condições de trabalho docente na Educação Infantil, a saber: razão número de alunos por sala; dupla ou tripla jornada de trabalho; falta de materiais e de condições para o planejamento do cotidiano; comprometimento do tempo para organizar e planejar o trabalho; cobranças por parte da escola e das famílias; avaliação da assiduidade para concessão de benefícios; adoecimento das professoras; aumento do volume de trabalho; precariedade das condições existentes nas escolas.

Desta forma, apesar da LDBEN (1996) ter promulgado o acesso e direito a creches e pré-escolas pelas crianças brasileiras, a Educação Infantil ainda apresenta muitos problemas sem solução, seja quanto à infraestrutura e finalidades, seja quanto a salário e formação de seus professores, o que é sintetizado por Cerisara (2004, p. 352-353, grifos nosso) nos seguintes termos:

1) Convivem no trabalho junto às crianças profissionais com distintos níveis de escolaridade, com **grande contingente de profissionais leigas**; 2) A **predominância da presença feminina** no exercício da profissão tem historicamente associado as atividades do magistério infantil ao papel sexual reprodutivo assumido em nossa sociedade pela mulher, **o que tem redundado em desvalorização e esvaziamento do conteúdo profissional da carreira**; 3) As condições objetivas de trabalho, além de não preverem articulação entre formação e carreira e salários das professoras, **não disponibilizam tempo em sua carga de trabalho para que as professoras estudem, reúnam-se para discutir**, fazer planejamento e registro do trabalho, entre outras atividades. O **salário**, com raras exceções, **está longe de oferecer condições para uma vida digna das professoras**, que dirá possibilitar uma vida rica em experiências culturais, profissionais e pessoais. Além disso, os **equipamentos não são adequados a esse redimensionamento da Educação Infantil**, e a organização do tempo e do espaço é inadequada para o desenvolvimento de práticas educativas que contemplem as crianças e suas culturas infantis; 4) **No contexto das instituições de Educação Infantil, ainda se constata uma separação entre o educar e o cuidar, a qual tem que ser questionada.**

2.2 Políticas públicas educacionais e os documentos oficiais nacionais e sua determinação para as condições de trabalho docente na Educação Infantil

Diante o exposto, contata-se que a Educação Infantil brasileira historicamente, vem sendo influenciada pelos ditames dos organismos internacionais desde a década 1970, portanto é marcada por um contexto de precariedade, que colaborou de forma significativa para se concretizar essa etapa educacional pautada na não profissionalização dos educadores, na precariedade de infraestrutura e materiais disponibilizados, ou seja, sem garantias de condições de trabalho. Mas sabe-se também que ao final da década 1980 tem-se a Constituição de 1988 que reconhece o direito das crianças à educação e na década 1990 a LDBEN que reafirma esse direito e garante o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade, configurando assim dois momentos importantes para a Educação Infantil e, consequentemente para os docentes.

Desse modo, no presente tópico pretende-se fazer uma análise da legislação e dos documentos oficiais educacionais nacionais, buscando a relação dos mesmos na determinação das condições de trabalho docente na Educação Infantil brasileira.

Como se dá o embate de poderes quando nos referimos às políticas em geral? Para Lima (2008, p. 141) “enquanto objeto em disputa, as políticas sociais são obras de homens, estão situadas na história do homem, na humanização da sociedade, desenhadas sob a tutela dos trabalhadores, porém implementadas sob a tutela do Estado”. Por isso requerem controle social, o que irá ocorrer somente se as pessoas se manifestarem de forma ativa sob a perspectiva da participação.

Hofling (2001, p. 30) destaca que: “na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes”. E a autora entende as políticas públicas como o “Estado em ação”, ou seja, que “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (idem, p. 31). E traz a diferenciação entre Estado e governo, a saber:

É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e o Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p. 31).

E quanto à definição das políticas educacionais, ou seja, de onde as mesmas partem, de que princípios as mesmas compartilham para sua existência? Para Azevedo (1997), a escola reflete a visão da sociedade na qual está inserida, portanto a escola é o espaço onde se concretizam as decisões políticas, sendo a política educacional elaborada de acordo com a política-domínio, ou seja, de quem está no poder, a saber:

Tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação (AZEVEDO, 1997, p. 59).

Para Azevedo (1997, p. 59-60), “sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado”. Ou seja, as políticas educacionais refletem interesses mais amplos, mais globais, se articulam ao projeto de sociedade que se pretende para determinado momento histórico. Assim, dependendo dos interesses de determinada sociedade com a educação é que serão elaboradas e implementadas as políticas educacionais, sendo este projeto de sociedade “construído pelas forças sociais que tem poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até o Estado e a máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação”.

Uma política pública para um determinado setor, só se constitui a partir do momento em que se torna socialmente problematizada, ou seja, quando a sociedade passa a discutir um problema de forma ampla, exigindo assim a atuação do Estado. Dessa forma, a influência dos grupos e setores que predominam irá depender do alcance de articulação e organização dos grupos envolvidos. “Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política e, portanto, porque é escolhida uma determinada solução e não outra, para a questão que estava sendo alvo de problematização” (AZEVEDO, 1997, p. 63).

Tais considerações ganham importância, sobretudo, quando se tem por parâmetro a fase atual por que passam a sociedade, onde os rumos do desenvolvimento vêm se apoando na disseminação e (re)construção de novos sistemas valorativos, para que se mantenha a mesma ordem injusta e desigual. Neste contexto, **não se pode esquecer que se tratam de processos em que a educação, as políticas e as (re)formas concorrentes, estão sendo avocadas como elemento fundamental** (AZEVEDO, 1997, p. 68, grifos nosso).

Dessa forma, segundo Oliveira (2009b, p. 19-20) deve-se levar em consideração que nos últimos anos as mudanças que ocorreram no sistema escolar, “mesmo que determinadas por uma dinâmica mais ampla, tanto do ponto de vista econômico e social, quanto cultural, não se dão segundo uma lógica única, portadora de intencionalidade, portanto linear, mas refletem conflitos de interesses, divergências e convergências”.

Hofling (2001, p. 35) entende a educação como uma política pública social, sendo, portanto, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos. Assim, “o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de

poder”. E chama a atenção para a conquista de novos e amplos direitos sociais, que só tornam possíveis mediante a pressão e articulação dos diferentes grupos sociais quanto ao estabelecimento e reinvindicações de demandas.

Segundo Barbosa et al., (2005), a discussão sobre a constituição de políticas para a Educação Infantil é uma tarefa difícil, tal como podemos constatar no trecho abaixo:

[...] sobretudo, quando analisamos os fatos e processos históricos de uma perspectiva dialética, que exige uma compreensão da realidade em movimento e através de um olhar atento aos seus multideterminantes. Isso significa, do ponto de vista da pesquisa, a apreensão de vários elementos constitutivos da configuração das políticas educacionais, que no caso da Educação Infantil se articula diretamente às políticas sociais mais amplas. Historicamente, o conjunto de revisões que foram impostas ao sistema produtivo capitalista e o surgimento da *teoria do capital humano* no período posterior à Segunda Guerra Mundial fomentaram a concepção de educação enquanto prática de preparo do trabalhador para atuar segundo a lógica do mercado. Tal processo demandou novas teorias de aprendizagem e novos conteúdos e habilidades a serem reforçados e/ou aprendidos desde a infância. A educação da infância de baixa renda é assumida como vital para o controle da convulsão social decorrente do agravamento das crises econômicas, da pobreza e da miséria da maioria da população do planeta (BARBOSA et al., 2005, p. 01, grifos das autoras).

Faz-se necessário mencionar novamente que tanto a legislação quanto os documentos oficiais educacionais nacionais analisados na presente pesquisa foram selecionados através das buscas bibliográficas que foram feitas ao longo do trabalho, buscando a relação dos mesmos com a determinação das condições de trabalho docente na Educação Infantil brasileira. E os focos de análise das respectivas leis e/ou documentos analisados emergiram após leitura exaustiva do material, buscando a relação dos mesmos com os objetivos propostos na presente pesquisa. Importante ressaltar que parte-se do pressuposto que as leis e os documentos oficiais educacionais nacionais são reflexos das reformas do Estado e consequentemente das reformas educacionais, que se acirraram nos países latino americanos desde a década 1990, pois como se viu através da própria literatura analisada: Azevedo (1997); Oliveira (2009b); Barbosa et al., (2005), as políticas públicas educacionais são espelhos de um contexto mais amplo que refletem os interesses do Estado.

Diante a explanação acerca de como as políticas educacionais são pensadas e implementadas e, portanto definem os rumos da educação brasileira, e no caso dessa pesquisa, da Educação Infantil, é que se fará uma análise da *Constituição de 1988*

(BRASIL, 2012); da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a); do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, volume I (BRASIL, 1998); dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, volume I (BRASIL 2006c) e volume II (BRASIL, 2006d), do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) e da Lei 13.005/2014 que aprovou o *Plano Nacional de Educação – PNE* (BRASIL, 2014), a fim de verificarmos como as políticas públicas nacionais e os documentos oficiais voltados para a Educação Infantil determinam as condições de trabalho das professoras nessa etapa educacional.

Como já citado, a luta para o estabelecimento da Educação Infantil como um direito de todas as crianças culminou com a Constituição de 1988 e com a aprovação da nova LDBEN de 1996. Com esta Lei a Educação Infantil foi definida como a primeira etapa da educação básica, abarcando o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos, que no caso hoje de 0 a 5 anos (em decorrência da aprovação da lei nº 11.114³⁶, de 16 de maio de 2005, que altera a LDBEN e estabelece a obrigatoriedade da entrada no ensino fundamental aos 6 anos de idade).

A Constituição de 1988 se tornou uma referência para auxiliar as leis infraconstitucionais posteriores e colaborou para a regulação das políticas educacionais recentes; dessa forma, destaque para o Art. 206 da Constituição quando diz que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VII - garantia de padrão de qualidade; [...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2012, p. 121, grifos nosso).

³⁶ “A Lei nº 11.274/06 institui o ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir de 6 anos de idade, alterando os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também define prazo, até 2010, para a adequação das escolas públicas e privadas às normas estabelecidas. Deve-se registrar ainda que a Lei nº 11.114/05 já tornara obrigatório o início do ensino fundamental para crianças de seis anos, sem alterar, porém, a sua duração” (PEREIRA, TEIXEIRA, 2008, p. 118).

Destaque também para o Art. 208 que traz o dever do Estado com a educação mediante a garantia de: “[...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2012, p. 122). E o Art. 211, o qual diz que: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” e no segundo parágrafo deixa clara a responsabilidade do município com a Educação Infantil: “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 2012, p. 122).

O Art. 212 da Constituição também é importante para análise, uma vez que disserta acerca da destinação de recursos financeiros para a educação:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2012, p. 123).

A Constituição em seu Art. 214 já anuncia a formulação do Plano Nacional de Educação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2012, p. 123-124).

Assim, quanto a Constituição de 1988 podemos perceber que a mesma já sinalizava acerca da importância da valorização dos profissionais da educação básica, através da criação de planos de carreira; ingresso na rede pública exclusivamente por concurso público de provas e títulos; garantia de padrão de qualidade; piso salarial

profissional nacional³⁷ em seu Art. 206. O Art. 208 traz sobre o direito das crianças à educação. Especificamente, para a Educação Infantil a lei é clara em explicar que a mesma é de responsabilidade do município em seu Art. 211. No Art. 212 aborda-se sobre a destinação de recursos financeiros para a educação. No Art. 214 já se sinalizava sobre o Plano Nacional de Educação e seus princípios.

Cerisara (2002) destaca que a Constituição de 1988, diferentemente das leis anteriores, coloca a criança no lugar de sujeito de direitos e não como objeto de tutela, reconhecendo assim, o direito da mesma à Educação Infantil, seja nas creches, seja nas pré-escolas.

Segundo Palafox et al., (2014), é relevante destacar que a classe trabalhadora e a sociedade civil brasileira foram importantes para a valorização da educação pública do país quanto a gratuidade, qualidade, universalidade e oferta, abarcando da Educação Infantil ao Ensino Superior, através da promulgação da Constituição de 1988, a qual garantiu, ao menos na lei, uma série de avanços quanto ao direito das crianças de 0 a 6 anos, principalmente no que diz respeito as esferas da saúde, educação e assistência social, levando assim a viabilização na prática, de tais direitos, através da construção, em caráter oficial e com pretensão de universalização, um conjunto de políticas, concepções e diretrizes.

A LDBEN foi sancionada após oito anos da promulgação da Constituição de 1988 e trata-se de uma Lei que sancionou questões importantes tanto para assegurar os direitos das crianças à educação quanto para a valorização do magistério, assim em seu 4º (quarto) artigo traz que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “[...] IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (BRASIL, 1996a, p. 02). No Art. 29 define-se o papel da Educação Infantil: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis

³⁷ A Lei 11.738 de 16 de Julho de 2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. “§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. § 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2008, s/p). De acordo com informações obtidas no site do MEC o valor atual do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica no ano de 2016 é de R\$2.135,64.

anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996a, p. 12). No Art. 30 definem-se os responsáveis pela oferta da Educação Infantil: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, 1996a, p. 12).

De acordo com os dispositivos constitucionais e com a LDBEN fica claro que cabe aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil, tal como podemos verificar no Art. 11 da LDBEN.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996a, p. 06).

O Art. 21 da LDBEN diz que: “a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996a, p. 08-09). Sendo este artigo um dos mais importantes para a Educação Infantil, uma vez que a reconhece como primeira etapa da educação básica.

No Art. 25 diz-se que: “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL, 1996a, p. 10). Podemos perceber neste artigo, de forma sucinta, uma preocupação com as condições de trabalho dos professores na educação básica.

Quanto à formação profissional dos docentes a LDBEN em seu Art. 62 destaca que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996a, p. 22).

Em relação à valorização dos profissionais da educação a LDBEN ressalta em seu Art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996a, p. 23, grifos nossos).

Mediante a leitura do Art. 62 da LDBEN podemos perceber sinais de preocupação quanto à valorização dos docentes, uma vez que a legislação sinaliza quanto à formação profissional para os professores na educação básica, passando a exigência de formação dos professores da Educação Infantil ser a mesma dos profissionais que trabalham nas primeiras séries do Ensino Fundamental, pode-se destacar uma inadequação na manutenção da formação em nível médio na modalidade normal. No Art. 67 há de forma explícita quais são os aspectos a serem considerados para se ter uma valorização dos profissionais da educação, mediante a certeza da criação de planos de carreira do magistério, os quais assegurem aos docentes condições de valorização profissional que se pautam no ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos, formação continuada, piso salarial profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho, e condições adequadas de trabalho, embora não se tenha especificação de quais seriam essas condições.

Quanto aos recursos financeiros a LDBEN faz a mesma consideração a da Constituição em seu Art. 212, sendo que na LDBEN as mesmas se encontram no Art. 69:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996a, p. 24).

Por último, merece destaque o Art. 89 da LDBEN, o qual diz que: “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL,

1996a, p. 30). Sabe-se que essa integração ao sistema de ensino é fundamental para a garantia de uma educação pautada nos aspectos legais que regem a educação básica brasileira, tais como formação profissional, adequação de espaço físico, dentre outras questões importantes.

Embora a LDBEN traga alguma consideração acerca dos recursos financeiros, Cerisara (2002, p. 330, grifos nosso) destaca que a lei foi omissa em relação à especificação quanto ao financiamento para a Educação Infantil, a saber:

Não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de educação infantil. Neste sentido, pode-se dizer que, naquilo que é essencial, a educação infantil foi marginalizada, isso porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como em relação à redefinição do caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação. O mesmo se pode dizer com relação à formação das professoras que já atuam na área.

Segundo Cerisara (2002), foram sete anos de embates políticos entre diferentes concepções para a aprovação final da LDBEN de 1996, sendo que esta revelou total harmonia com os princípios do projeto neoliberal de reformas do Estado e do Poder Público.

Silva e Klinke (2014, p. 47-48), nos chamam a atenção para o fato de que apesar de não significar efetiva realização do direito da criança pequena, a inscrição nos textos legais, tais como a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, é importante reconhecer que essas leis são uma conquista dos movimentos sociais e dos educadores nos anos de 1980 e 1990 e foram importantes para criar condições para que “novas conquistas e lutas se descortinassem com os novos marcos legais, diretrizes, políticas, ações e programas que começaram a ser formulados e implementados, seja no âmbito do governo federal ou dos governos locais, dos municípios”.

De acordo com Silva e Medina (2014), a ampliação do direito das crianças de 0 a 6 anos, através das novas configurações da Educação Infantil garantidas pelos dispositivos legais, tais como a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, através da obrigatoriedade e responsabilidade do Estado na oferta da Educação Infantil, seja em escolas e/ou creches, para as crianças de 0 a 6 anos, por um lado, mostra melhorias ao passar de uma perspectiva assistencialista para uma educacional, por outro, há ainda

fragilidades, lacunas e omissões quanto à responsabilidade do Estado e ao direito da criança a esse bem público.

E Cerisara (2002), destaca que o fato de se trazer as instituições de Educação Infantil para o âmbito educacional na LDBEN seria uma maneira de avançar na procura por um trabalho com viés educativo-pedagógico, possibilitando assim às profissionais dessa etapa educacional a serem reconhecidas como professoras, tendo, portanto direito a formação inicial e/ou em serviço, e a valorização em termos de seleção, contratação, piso salarial, entre outros.

Em sequência, será feita a análise do RCNEI (1998), vol. I, buscando as possíveis ligações do mesmo com o objeto de análise deste trabalho, que são as condições de trabalho docente das professoras da Educação Infantil. A análise do RCNEI se deve também ao fato do mesmo ser um documento oficial de referência para a área, tal como podemos perceber na sua definição:

Este documento constituiu-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p. 13, grifos nosso).

Na definição do RCNEI fica claro que não é um dispositivo legal, um aparato normativo, mas sim um Referencial, que pode ser seguido ou não pelas escolas.

O RCNEI ressalta que se por um lado pode funcionar como meio orientador de ações para a melhoria da qualidade da Educação Infantil no Brasil, por outro, não tem a ambição de resolver os problemas complexos dessa etapa educacional, tal como podemos verificar no trecho abaixo:

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição (BRASIL, 1998, p. 14, grifos nosso).

O próprio documento oficial reconhece, mesmo que de forma abreviada, ou seja, sem maiores explicações, que a Educação Infantil apresenta problemas de ordem complexa e que a qualidade dessa etapa educacional é perpassada por questões ligadas às políticas públicas, questões orçamentárias e implantação de políticas de recursos humanos, destacando também a importância de espaço físico adequado e disponibilidade de materiais em número suficiente e de qualidade.

O RCNEI destaca que as funções dos professores de Educação Infantil vêm passando por reformulações profundas o que acarretou mudanças de expectativas em relação ao seu trabalho com o passar dos tempos, assim:

Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 39, grifos nosso).

Quanto ao perfil profissional do professor de Educação Infantil, o RCNEI ressalta a importância de um profissional polivalente:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41, grifos nosso).

Desse modo, fica claro mediante as indicações do RCNEI, a preocupação com a formação profissional dos docentes, assim sugere-se que ao professor de Educação Infantil cabe uma formação ampla, comprometida com a aprendizagem constante, baseada no diálogo com seus pares, com a família, na troca de informações, requisitos esses que garantiriam uma boa formação e, consequentemente, uma atuação profissional adequada. Em momento algum do documento é mencionada a importância de uma formação profissional baseada também na formação intelectual e crítica.

Para Cerisara (2002), o RCNEI traz conceitos importantes para a área da Educação Infantil, tais como: criança; educar; cuidar; brincar; relação creche-família; professor de educação infantil; educar crianças com necessidades especiais; instituição; projeto educativo; condições internas e externas, destacando a organização do espaço e do tempo; parceria com as famílias, entre outros. A autora destaca também, que a versão final do RCNEI seguiu as indicações feitas pelos pareceristas na versão preliminar, tendo como referência a criança e não o ensino fundamental, assim para a autora:

Dentro desse contexto o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos. Além disso, vale reforçar que ele não é obrigatório ou mandatório. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo (CERISARA, 2002, p. 339).

Na opinião de Palhares e Martinez (1999, p. 12) algumas questões importantes para o trabalho docente não foram abordadas no RCNEI, tais como: “condições do ambiente, a razão adulto/criança, a adequação de espaço físico, a formação de vínculos do educador e a rotatividade do profissional da creche ocasionada em grande parte por sua baixa remuneração e a própria formação do professor”. Questões essas também que se acredita são fundamentais para assegurar as condições de trabalho das professoras nessa etapa educacional.

A seguir, será feita a análise do documento oficial intitulado: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volumes I e II, logo na apresentação do documento, no volume I, encontra-se a seguinte mensagem:

Que este documento e a forma como ele foi produzido contribuam para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 até 6 anos, sendo amplamente divulgado e discutido, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino (BRASIL, 2006c, p. 03, grifos nossos).

Na introdução há uma distinção entre parâmetros de qualidade e indicadores de qualidade, a qual pode ser acompanhada no trecho abaixo:

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. **Indicadores**, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como

instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. **Parâmetros** são mais amplos e genéricos, **indicadores** mais específicos e precisos. Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. Nesse caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei, e todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem essa formação em nível superior (BRASIL, 2006c, p. 08, grifos do autor).

Assim, o documento ressalta que não há uma pretensão de se estabelecer nem um padrão mínimo nem um padrão máximo de qualidade para a Educação Infantil e sim trazer “os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2006c, p. 09).

O volume II dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil aborda acerca das Competências dos Sistemas de Ensino; assim, o documento vem ressaltando que um sistema educacional de qualidade: “é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas” (BRASIL, 2006d, p. 13); tal documento destaca a importância do regime de colaboração recíproca entre os níveis federal, estadual e municipal para que se atinja um patamar satisfatório de qualidade, e ainda chama a atenção para a necessidade de “delimitar as fronteiras de atuação e as formas de articulação entre os vários níveis e órgãos responsáveis, em consonância com a legislação vigente” para evitar duplicidade e/ou ausência de ações (BRASIL, 2006d, p. 13).

A fim de se verificar a relação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil quanto às indicações das condições de trabalho docente para as professoras na Educação Infantil serão analisados alguns pontos do documento referente aos **Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil**, o item 8 referente à **gestão das instituições de Educação Infantil**, discute sobre o agrupamento ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil. O documento deixa claro que essa organização pode ser flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição:

[...] 8.4. A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária:

- uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
- uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.

8.5 A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam (BRASIL, 2006d, p. 35-36, grifos nosso).

O item 11 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil se refere às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, assim ressalta-se que:

11 Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professoras e professores de Educação Infantil.

11.1 A habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível Médio.

11.2 Professores sem a formação mínima exigida por lei que exercem funções de professora ou professor de Educação Infantil, quer sejam titulares ou auxiliares, obterão a formação exigida com o apoio da instituição onde trabalham. Caso atuem na rede pública, contarão também com o apoio dos sistemas de ensino.

11.3 Professoras e professores de Educação Infantil das instituições públicas são selecionados (as) por meio de concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil. [...]

11.5 O conhecimento de seus direitos e deveres, o compromisso com a ética profissional e a dedicação constante ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional são características a serem consideradas na seleção e na avaliação das professoras e dos professores de Educação Infantil (BRASIL, 2006d, p. 38-39, grifos do autor).

No item 15 o documento se refere à infraestrutura das instituições de Educação Infantil, destacando que:

15 Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças:

15.1 são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas; [...]

15.3 propiciam as interações entre as crianças e entre elas e os adultos;

15.4 instigam, provocam, desafiam a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças;

15.5 são disponibilizados para o uso ativo e cotidiano das crianças;

15.6 Professoras e professores das instituições de Educação Infantil responsabilizam-se pelo uso adequado dos equipamentos e dos materiais pelas crianças e pela conservação destes.

15.7 As paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos.

15.8 As cores e as tonalidades de paredes e mobílias são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo das instituições de Educação Infantil mais bonito, instigante e aconchegante.

15.9 O mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis.

15.10 Os materiais didático-pedagógicos, bem como os equipamentos e os brinquedos, são escolhidos com o intuito de não trazer problemas de saúde às crianças (BRASIL, 2006d, p. 42-43, grifos do autor).

Mediante a análise dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil pode-se destacar que se trata também de um documento oficial referência para a Educação Infantil, podendo auxiliar na implementação das políticas públicas para essa etapa educacional. Em seu volume II o documento ressalta a importância do regime de colaboração recíproca entre os níveis federal, estadual e municipal a fim de se atingir um nível de qualidade na Educação Infantil.

Considera-se que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, no volume II, apresenta um item que merece destaque, o qual aborda sobre os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil. Esse documento sugere no item 8 o número ideal de crianças por professor na Educação Infantil. No item 11 deixa claro que os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são professores e professoras, destacando acerca da formação profissional dos mesmos e da formação em serviço para os que atuam na área sem formação, também comenta sobre a contratação por meio de concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil, destacando que serão requisitos a serem considerados para essa contratação o conhecimento do(a) professor(a) de Educação Infantil quanto aos seus direitos e deveres, o compromisso ético e a constante dedicação quanto ao aperfeiçoamento pessoal e profissional. No item 15 o documento ressalta o papel da infraestrutura das instituições de Educação Infantil, chamando a atenção para o fato de que os espaços e equipamentos destinam-se exclusivamente às crianças e que se deve ter um ambiente com as cores das paredes e mobílias bonitas, instigantes e aconchegantes. O mobiliário, os materiais e os equipamentos devem ser aconchegantes e confortáveis. Os materiais didático-

pedagógicos e os brinquedos devem ser escolhidos de modo que não comprometam a saúde das crianças.

Segundo Palafox et al., (2014) os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil representavam uma das diretrizes para a Política Nacional de Educação Infantil, destinada a trazer uma discussão qualificada para contribuir com avanços dessa etapa educacional no país, assim os Parâmetros deveriam apresentar referenciais que pudessem ser utilizados pelos sistemas educacionais infantis, contribuindo para a ampliação da igualdade de oportunidades educacionais, levando em consideração as diferenças, diversidades e desigualdades do país e das culturas nele presentes.

Como já foi destacado em momento anterior Palafox et al., (2014) também chamam a atenção para o fato de que o documento ressalta que para se ter um patamar de qualidade, é fundamental a colaboração recíproca dos três níveis da administração: federal, estadual e municipal, procurando que não se tenha duplicidade e/ou ausência de ações, que se tenha delimitação das fronteiras de atuação e de articulação entre os órgãos responsáveis, sempre em busca da consonância com a legislação em vigor.

Analizar a legislação em relação às condições de trabalho docente requer considerar também as leis que determinam o financiamento da educação. Dessa forma, é que se analisa a Lei nº 11.494/2007 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que veio para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual foi implementado pela Lei nº 9.424/1996 e vigorou durante dez anos (BRASIL, 1996b). Importante lembrar que o FUNDEF era um fundo de natureza contábil que se destinava ao pagamento somente dos professores do ensino fundamental, já o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que inclui todas as etapas da Educação Básica, abrangendo, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

O FUNDEB, lei nº 11.494/2007 apresenta em seu 1º (primeiro) artigo que: “é instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil” (BRASIL, 2007, s/p). Quanto à instituição dos Fundos e aplicação dos recursos a lei deixa claro que:

Parágrafo único. A instituição dos Fundos previstos no caput deste artigo e a aplicação de seus recursos não isentam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios da obrigatoriedade da aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino, na forma prevista no art. 212 da Constituição Federal e no inciso VI do caput e parágrafo único do art. 10 e no inciso I do caput do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de:

I - pelo menos 5% (cinco por cento) do montante dos impostos e transferências que compõem a cesta de recursos do Fundeb, a que se referem os incisos I a IX do caput e o § 1º do art. 3º desta Lei, de modo que os recursos previstos no art. 3º desta Lei somados aos referidos neste inciso garantam a aplicação do mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) desses impostos e transferências em favor da manutenção e desenvolvimento do ensino;

II - pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos demais impostos e transferências (BRASIL, 2007, s/p, grifos nosso).

Em seu 2º (segundo) artigo a lei nº 11.494/2007 determina que: “os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração” (BRASIL, 2007, s/p). Quanto à utilização dos recursos o Art. 21 assevera que:

Os recursos dos Fundos, inclusive aqueles oriundos de complementação da União, serão utilizados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, no exercício financeiro em que lhes forem creditados, em ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica pública (BRASIL, 2007, s/p, grifos nosso).

E o Art. 22 determina especificamente sobre a aplicação de recursos voltados para a valorização do magistério, a saber: “pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública”. (BRASIL, 2007, s/p). No Art. 23 a lei destaca que é vedada a utilização dos recursos dos Fundos:

I - no financiamento das despesas não consideradas como de manutenção e desenvolvimento da educação básica, conforme o art. 71 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II - como garantia ou contrapartida de operações de crédito, internas ou externas, contraídas pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pelos Municípios que não se destinem ao financiamento de projetos, ações ou programas considerados como ação de manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica (BRASIL, 2007, s/p, grifos nosso).

Quanto ao acompanhamento, controle social, comprovação e fiscalização dos recursos os Art. 24 e 25, respectivamente definem que:

Art. 24: O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos especificamente para esse fim.

Art. 25. Os registros contábeis e os demonstrativos gerenciais mensais, atualizados, relativos aos recursos repassados e recebidos à conta dos Fundos assim como os referentes às despesas realizadas ficarão permanentemente à disposição dos conselhos responsáveis, bem como dos órgãos federais, estaduais e municipais de controle interno e externo, e ser-lhes-á dada ampla publicidade, inclusive por meio eletrônico (BRASIL, 2007, s/p, grifos nosso).

Assim, constata-se no 1º (primeiro) artigo que o FUNDEB é uma lei que cria um fundo de Valorização dos Profissionais da Educação Básica. Também regulamenta a destinação e utilização de recursos para a educação brasileira, configurando-se como um dispositivo de fiscalização e orientação acerca de como se deve proceder em relação à distribuição dos recursos arrecadados pelos entes federados; também deixa clara a responsabilidade da União na complementação de recursos aos entes federados, mas ressalta que os Estados, o Distrito Federal e os municípios não estão isentos da obrigatoriedade da aplicação e manutenção do desenvolvimento do ensino, através da destinação de 25% da arrecadação dos impostos e transferências. No 2º (segundo) artigo destaca-se o fato de que o Fundo se destina a manutenção e desenvolvimento da educação básica e à valorização de quem trabalha na educação, o que inclui uma remuneração digna.

O Art. 21 traz acerca da utilização dos recursos, destacando que os mesmos, inclusive originário de complementação da União, devem ser usados pelos Estados, Distrito Federal e municípios para ações de manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação pública. E o Art. 22 determina sobre a aplicação dos recursos voltados para a valorização do magistério, especificando que 60% dos recursos anuais totais dos Fundos devem ser destinados ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica que trabalham na educação pública.

O Art. 23 deixa evidente que os recursos do Fundo somente devem ser utilizados para financiar projetos, ações ou programas voltados para a manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica. E os Art. 24 e 25 determinam sobre

o acompanhamento, controle social, comprovação e fiscalização dos recursos do Fundo, chamando a atenção para o fato de que as ações quanto aos recursos devem ser realizadas por conselhos instituídos para esse fim e que os registros contábeis e demonstrativos mensais devem ficar à disposição dos conselhos responsáveis, com ampla publicidade, até mesmo por meio eletrônico.

Cerisara (2002) destaca que quando se tinha o FUNDEF ficava clara a proposta do governo para a Educação Infantil, pois a lei era clara em afirmar que os municípios tinham que se responsabilizar pela aplicação de um grande percentual do seu orçamento para o ensino fundamental, a União era responsável pelo ensino superior e os Estados pelo ensino médio. Sendo que para a Educação Infantil a lei insinuava uma parceria entre municípios, Estados e governo federal, ficando assim a Educação Infantil sem garantias de verbas e diluição das responsabilidades.

Silva e Kinkle (2014, grifo dos autores), destacam que o FUNDEB ocasionou um debate sobre a definição de quem na Educação Infantil possa ser considerado “profissional da educação”, a fim de se efetuar o cálculo e aplicação do Fundo. Os autores relembram que ainda é frequente na realidade da educação brasileira a presença de trabalhadores da educação, os quais não estão vinculados funcional e administrativamente à área da educação, mas atuando na Educação Infantil. Ou seja, geralmente fazem parte do quadro administrativo e não pedagógico das redes de ensino. Dessa forma, muitos não apresentam a formação prevista pelo Art. 62 da LDBEN, o que se caracteriza em mais um fator impeditivo de enquadramento como profissionais da educação.

Dante dessa questão, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CBE/CNE nº 1, de 27 de março de 2008, em que define que os profissionais do magistério para efeito da aplicação da lei que regulamenta o Fundeb. Nessa resolução, a definiçãoposta inicialmente é a mesma prevista na LDBEN, no entanto, no artigo 7º, ela prevê uma condição de excepcionalidade nos seguintes termos:

Art. 7º Excepcionalmente podem ser considerados docentes integrantes da Educação Básica, para efeito de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007:

I- na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: os profissionais não habilitados, porém, autorizados a exercer a docência pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino, em caráter precário e provisório (SILVA, KINKLE, 2014, p. 63).

Para Silva e Kinkle (2014, p. 64), essa excepcionalidade, que é utilizada para fins apenas de compreensão e aplicação dos recursos anuais do FUNDEB, representa a

possibilidade de na Educação Infantil e demais etapas e modalidades da Educação Básica, dos que atuam como “profissionais da educação” no exercício do magistério não apresentarem formação concernente aos requisitos definidos na LDBEN. Desse modo, esse fato, no caso da Educação Infantil, “contribuiu para que se perpetuasse o quadro atual de precarização e desvalorização profissional de muitos profissionais que aí atuam, uma vez que eles continuam alijados da possibilidade de participarem de planos de carreira e de políticas implementadas nessa direção”.

Fernandes (2014, p. 231), considera que a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, embora “tenha aberto uma perspectiva de financiamento para a Educação Infantil, ainda não é perceptível o avanço dessa etapa educacional em termos de investimentos e profissionalização do atendimento”.

Acredita-se que a instituição da lei do FUNDEB foi e é de extrema importância para a Educação Infantil e para a garantia de condições de trabalho adequadas para as professoras dessa etapa educacional, uma vez que não representava avanços concretos o direito das crianças à educação de acordo com a Constituição de 1988, e ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, de acordo com a LDBEN, se a Educação Infantil não recebia verbas para investimentos, seja em âmbito de infraestrutura, seja para o pagamento dos professores. Assim, com a criação do FUNDEB, prevê-se que as verbas devem ser distribuídas para toda a educação básica, sendo uma lei que preza pela valorização dos profissionais da educação, através da regulamentação, distribuição e fiscalização dos recursos financeiros destinados a educação básica pública brasileira. Segundo Canavieira (2014, p. 34-35, grifo da autora): “desde a mobilização em prol do Fundeb, conhecida como “Fundeb pra Valer!”, iniciada em 2006, ficou perceptível que a Educação Infantil ganhou destaque diferenciado na agenda política do legislativo e do executivo federal”.

Em seguida, será realizada a análise da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, a qual em seu 1º (primeiro) artigo destaca que: “é aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014, s/p).

Em seu 2º (segundo) artigo são expressas as diretrizes do PNE, a saber:

[...] VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure

atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; [...] IX - valorização dos/as profissionais da educação. (BRASIL, 2014, s/p).

E no 8º (oitavo) artigo o PNE ressalta que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios: “deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014, s/p).

Diante do exposto, constatamos que o 2º (segundo) artigo anuncia as diretrizes do PNE trazendo sobre o estabelecimento de metas para a aplicação de recursos públicos em educação e sobre a valorização dos profissionais da educação. O 8º (oitavo) artigo destaca acerca da elaboração dos planos de educação pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, alertando para que os mesmos sejam elaborados em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE.

Como dito antes, como o objeto de análise da legislação nacional se refere às condições de trabalho docente das professoras da Educação Infantil serão destacadas as Metas do PNE que tenham maior ligação com o referido objeto de estudo, assim destaca-se a Meta 1 e suas estratégias, a saber:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

[...] 1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.6) implantar, até o 2º (segundo) ano da vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; [...]

1.8) promover a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais, nomeados ou contratados, com formação superior (BRASIL, 2014, s/p, grifos nosso).

As Metas 15 e 16 referem-se à formação profissional:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, s/p, grifos nosso).

A Meta 17 refere-se à valorização dos profissionais do magistério e as estratégias a serem adotadas a fim de se atingir essa valorização, a saber:

Meta 17: valorizar os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos/as profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (BRASIL, 2014, s/p, grifos nosso).

A Meta 18 define aspectos relativos ao Plano de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública:

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os/as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos/as profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Estratégias:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica, de modo que pelo menos 90% (noventa por cento) dos/as respectivos/as profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados; [...]

18.4) prever, nos planos de Carreira dos/as profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu; [...]

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira (BRASIL, 2014, s/p; grifos nosso).

A Meta 20 prevê a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio, e destacam-se para tal meta as seguintes estratégias:

[...] 20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade Inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar [...];

20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;

20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais (BRASIL, 2014, s/p, grifos nosso).

Quanto às metas destacadas, a Meta 1 do PNE prevê a universalização da Educação Infantil, tendo como estratégias a manutenção e ampliação do número de escolas, visando a melhoria da rede física de escolas públicas dessa etapa educacional. Também se tem como estratégia manter uma avaliação constante da infraestrutura física, do quadro de pessoal, das condições de gestão, dos recursos pedagógicos das escolas de Educação Infantil, através de parâmetros de qualidade. Outro foco estratégico se refere a formação profissional inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

As metas 15 e 16 discorrem acerca da formação profissional de todos os profissionais da educação básica, sendo que a primeira destaca sobre a formação específica em nível superior, em licenciatura na área de conhecimento que atua. E a segunda sobre formação em nível de pós-graduação de 50% dos profissionais da educação básica.

A Meta 17 referente à valorização dos profissionais do magistério merece destaque as estratégias referentes ao acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial profissional nacional para os/as profissionais do magistério público da educação básica; implementação dos planos de Carreira para os/as profissionais do magistério, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. Merece destaque também as determinações contidas na meta referente à ampliação da assistência financeira da União aos entes federados para que se possa implementar políticas de valorização dos profissionais do magistério, principalmente do piso salarial nacional.

Acredita-se, pois, que a categoria docente poderá alcançar boas condições de trabalho mediante o estabelecimento de Planos de Carreira, com efeito, a Meta 18 se configura como uma das mais importantes para análise neste trabalho, pois a mesma prevê justamente a implementação do Plano de Carreira dos profissionais da educação básica, tendo como estratégia a efetivação de 90% dos profissionais do magistério na rede pública; licença remunerada para qualificação profissional; comissões permanentes para elaboração, reestruturação e implementação dos Planos de Carreira.

Por fim, a Meta 20 do PNE preconiza a ampliação de investimento público em educação, tendo como estratégias a implantação do Custo Aluno-Qualidade Inicial - CAQi, cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem até se chegar ao implementar o

Custo Aluno Qualidade – CAQ, o qual será um parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, tendo como cálculo dos gastos educacionais investimento em qualificação e remuneração do profissional docente e dos outros profissionais da educação, além dos custos referentes a infraestrutura da escola, aquisição de material pedagógico, alimentação e transporte. Também ressalta-se que a União irá complementar os recursos financeiros aos Estados, Distrito Federal e municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e do CAQ. Além desses aspectos supramencionados, a referida meta estabelece também a elaboração da Lei de Responsabilidade Educacional, a qual irá assegurar padrão de qualidade na educação básica³⁸.

Desse modo, mediante análise da legislação e dos documentos oficiais nacionais, percebe-se que os mesmos mencionam e colocam como metas a busca por melhorias na educação básica, para isso citam como fundamentos questões relacionadas à formação profissional, remuneração e carreira dos docentes. Assim, observa-se, pois, que a temática “valorização do magistério” é recorrente em diferentes dispositivos legais e documentos oficiais, desde a Constituição Federal (CF) de 1988 e as legislações Infra Constitucionais que a sucederam como a LDBEN (nº 9394/96), a Lei do FUNDEB (nº 11.494/2007), a Lei nº 13.005/2014 do PNE (BRASIL, 2014), e os documentos oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), volume I (BRASIL 2006c) e volume II (BRASIL, 2006d).

Mediante a análise da legislação e dos documentos oficiais ressalta-se uma das considerações realizada em um dos próprios documentos, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, o qual destaca que pelo fato de a Educação Infantil fazer parte da educação básica, a ela são aplicados os princípios e diretrizes da educação de forma geral e que o maior desafio do país é justamente traduzir em realidade os princípios legais postos para essa etapa educacional, tanto no que se refere ao acesso, quanto à qualidade do atendimento ofertado, reconhecendo que “a distância entre o que a lei prescreve e as demandas sociais, de um lado, e a realidade das redes e das instituições de educação infantil, de outro, ainda é grande, especialmente para a faixa de 0 a 3 anos” (BRASIL, 2006c, p. 40).

³⁸ Como a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 é recente ainda não se tem estudos para fazer uma análise da mesma, mas quanto aos PNEs em suas versões anteriores ver: Bollmann (2010); Dourado (2010); Saviani (2010); Scheibe (2010); Vieira (2010).

De acordo com Silva e Medina (2014, p. 14), a Constituição Federal de 1988, a LDBEN, o PNE, RCNEI: “imprimem um caráter multifacetado das reformas na Educação Infantil ensejadas nas últimas décadas, sinalizando avanços e recuos na oferta dessa etapa educacional”.

Canavieira (2014, p. 39) destaca que a presença de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes contribuições teóricas, na elaboração dos marcos regulatórios, contribui para a identidade da Educação Infantil brasileira, mas ainda não é suficiente para a construção de uma Educação Infantil crítica e emancipatória, que vá contra o ideário dos organismos multilaterais de homogeneização da infância pobre, visto que “a qualidade das leis e de outros marcos regulatórios no Brasil nem sempre tem significado mudança e ações de qualidade no chão das instituições de Educação Infantil”.

Desse modo, pode se destacar que a legislação e os documentos oficiais nacionais, desde o final da década 1980, foram e são fundamentais para assegurar questões importantes referentes às condições de trabalho docente dos professores na educação básica, e consequentemente na Educação Infantil, tais como: valorização dos profissionais da educação; Plano de Carreira para os profissionais da educação; acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; padrão de qualidade; Piso Salarial Profissional Nacional; responsabilidade dos municípios com a Educação Infantil; destinação de recursos financeiros para a educação; Plano Nacional de Educação; relação número de alunos/professor; carga horária; condições materiais dos estabelecimentos de ensino; formação inicial e continuada dos docentes; período reservado dentro da carga horária de trabalho para estudo, planejamento e avaliação; concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada; progressão salarial na carreira; condições adequadas de trabalho; parâmetros e indicadores de qualidade; infraestrutura das instituições de Educação Infantil e perfil profissional dos professores, tal como se pode constatar no Quadro 3³⁹, o qual apresenta um panorama sobre as proposições trazidas pelas legislações e documentos nacionais analisados nesta pesquisa em relação às condições de trabalho das professoras na Educação Infantil.

³⁹ Modelo do Quadro embasado no trabalho de Silva (2014, trabalho não publicado).

QUADRO 3 - Panorama das legislações e documentos nacionais quanto às proposições referentes às condições de trabalho docente na Educação Infantil

PROPOSIÇÕES	CF	LDBEN	RCNEI	PNQEI, vol. I	PNQEI, vol. II	FUNDEB	PNE
Valorização dos profissionais da educação.	X	X				X	X
Plano de Carreira para os profissionais da educação.	X	X					X
Acesso à carreira por concurso público de provas e títulos.	X	X					
Padrão de qualidade.	X						
Piso Salarial Profissional Nacional.	X	X					X
Responsabilidade dos municípios com a Educação Infantil	X	X					
Destinação de recursos financeiros para a educação.	X	X				X	X
Plano Nacional de Educação.	X						X
Relação número de alunos/professor na Educação Infantil.		X			X		
Carga horária.		X					
Condições materiais dos estabelecimentos de ensino.		X					
Formação inicial e continuada dos docentes.		X	X				X
Período reservado dentro da carga horária de trabalho para estudo, planejamento e avaliação.		X					
Concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada, de modo a promover a qualificação.							X
Progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplam titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional.		X					
Condições adequadas de trabalho.		X					X

Parâmetros e indicadores de qualidade.				X			
Infraestrutura das instituições de Educação Infantil.					X		X
Perfil profissional do professor de Educação Infantil.			X		X		

Fonte: Dados da pesquisa

Nos próximos itens pretende-se compreender a realidade da Educação Infantil em Uberlândia/MG para tanto será feito o levantamento dos estudos que tiveram como foco a busca da compreensão da Educação Infantil do município em questão, e à análise da legislação e dos documentos oficiais referentes à educação do município de Uberlândia/MG para o entendimento de como estão postas as condições de trabalho docente para essa etapa educacional na legislação da referida cidade.

CAPÍTULO 3

UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA

Uberlândia é uma cidade localizada no oeste de Minas Gerais, na região sudeste do Brasil. O município dista cerca de 550 Km da capital mineira, Belo Horizonte. Está a cerca de 600 km de São Paulo, a 308 km de Goiânia e a 430 km da capital federal, Brasília. Localiza-se na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba fazendo conjunto com outros 35 municípios. O Triângulo Mineiro é uma das regiões mais desenvolvidas do interior de Minas Gerais, com destaque para a constante modernização das cidades e pela busca de novas estruturas para recepção de negócios, turismo e comércio; considera-se que parte significativa desse impulso foi dado pelo capital acumulado com o crescimento das indústrias e pelo agronegócio na região. (Informações obtidas no Portal Online da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Endereço eletrônico: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br>>. Acesso em: 10 de set. 2014).

De acordo com dados do IBGE (2015), a população estimada de Uberlândia/MG em 2015 é de 662.362 habitantes. Ocupa uma área de 4.1 mil quilômetros quadrados, sendo o município mais populoso da região do Triângulo Mineiro e o segundo mais populoso de Minas Gerais, depois da capital, Belo Horizonte.

Segundo o IBGE (2015)⁴⁰ o município de Uberlândia/MG conta com 160 escolas de Ensino pré-escolar (incluindo creches e pré-escolas), destas 92 são privadas, 1 (uma) é pública federal e 67 são pública municipal. O número total de docentes no Ensino pré-escolar é de 971, destes 271 trabalham nas escolas privadas, 13 na escola pública federal e 687 nas escolas públicas municipais. O número total de matrículas no Ensino pré-escolar é de 12.763, destas 3.270 estão nas escolas privadas, 150 na escola pública federal e 9.343 nas escolas públicas municipais. E de acordo com dados do INEP (2014) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no município de Uberlândia/MG em 2013 foi de 5.7.

Após essa breve contextualização dos dados estatísticos do município vê-se a necessidade de melhor compreensão da realidade histórica da Educação Infantil de Uberlândia/MG. Para tanto referenciamo-nos em estudos (dissertações) que foram realizados, tendo como tema a Educação Infantil no município. Para a busca destes

⁴⁰ Nas informações referentes ao Ensino – Matrículas, Docentes e Rede Escolar no site do IBGE constam informações do ano de 2012.

recorreu-se aos sites da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (<http://www.ppged.faced.ufu.br/pesquisa/publicacoes/dissertacoes>) e (<http://www.ppged.faced.ufu.br/pesquisa/publicacoes/teses>) e da Pós Graduação em Psicologia também da Universidade Federal de Uberlândia (<http://www.pgpsi.ip.ufu.br/dissertacoes>), contemplando a leitura de todos os resumos referentes a estudos que envolviam a Educação Infantil uberländense, seja referente aos professores, seja referente às crianças, seja referente à infraestrutura. Assim, após leitura, ao menos do resumo, de todas as dissertações e teses que pudessem contribuir para uma compreensão de um pouco da história da Educação Infantil uberländense é que se chegou aos 4 (quatro) estudos que serão apresentadas a seguir⁴¹.

Para melhor entendimento dos rumos que a Educação Infantil tomou no município de Uberlândia/MG buscou-se a pesquisa de Ferreira (2010), a qual traz acerca da organização, atendimento e manutenção das creches comunitárias na referida cidade, no período de 1983-1988, momento marcado pela democracia participativa⁴² no país e com seus reflexos nas políticas locais.

Ferreira (2010), nos chama a atenção para o fato de que antes da década 1980 em Uberlândia/MG houve ações isoladas de cunho religioso, filantrópico e/ou particular para o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, socialmente desfavorecidas. Em 1981 começa na cidade o movimento em prol de creches, a saber:

Em 1981, teve início em Uberlândia o movimento em prol de creches comunitárias, **apoiado pelos movimentos sociais e pela proposta da gestão municipal do PMDB em meados de 1982**, configurando uma nova realidade para o atendimento à infância no município. A **primeira creche comunitária foi fundada no conjunto habitacional Luizote de Freitas, em 1981, por iniciativa de um grupo de empregadas domésticas apoiado pela associação de moradores. Em 1982, surgiram mais duas creches** (nos bairros Jardim Brasília e

⁴¹ Importante destacar que a análise das quatro dissertações foi realizada a fim de possibilitar a compreensão da evolução da Educação Infantil no município de Uberlândia/MG e não de acordo com o ano de defesa das dissertações.

⁴² “Na transição da ditadura para a abertura política, consolidada em 1985, destacamos as políticas participativas. Em 1982, seguindo o exemplo de experiências ocorridas em Lages (SC), Piracicaba (SP) e Boa Esperança (ES), alguns governos estaduais e municipais procuraram desenvolver possibilidades de participação do povo na tomada de decisões. Embasadas no conceito de democracia participativa, essas experiências partiram de uma política que se desenvolveu nacionalmente, abarcando, sobretudo, a insatisfação com governos militares autoritários. Essa experiência foi posta em prática pelo governo de Uberlândia entre 1983 e 1988 e trouxe mudanças no atendimento à infância local por meio de creches e pré-escolas. Os ideais da chamada democracia participativa sustentaram a campanha e o governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), vitorioso nas eleições municipais de 1982, com Zaire Rezende” (FERREIRA, 2010, p. 61).

Presidente Roosevelt), encabeçadas por movimentos de mulheres-mães apoiadas pela comunidade e pelo Clube de MÃes da igreja católica (FERREIRA, 2010, p. 49, grifos nosso).

Assim, de acordo com Ferreira (2010, p. 49) é nítido que o movimento pró-creches na cidade contou com o apoio do PMDB, mas mesmo com este apoio desde 1982 (momento em que havia três creches comunitárias) “essas instituições ainda enfrentavam dificuldades por não terem orçamento específico, sobretudo para manutenção”. O número de creches comunitárias criadas em 1983 foi 7 (sete) creches; em 1984 foram instituídas mais 11 creches, chegando ao final do ano de 1984 com 21 creches comunitárias; em 1985 nasceram mais 9 (nove) creches; em 1986 são 38 creches e ao final de 1987 eram 41; em 1988, final da gestão Democracia Participativa eram 44 creches comunitárias.

Ferreira (2010, p. 53), ressalta que para a compreensão das ações de institucionalização da Educação Infantil, no caso de Uberlândia/MG, é importante a apreensão de que o PMDB local apoiou a abertura de instituições de Educação Infantil, principalmente as creches comunitárias, sendo que “essa proposta foi relevante para boa parte da população, pois permitiu que segmentos populares se organizassem e constituíssem uma quantidade relevante de creches nos bairros periféricos, como no início do decênio de 1980”. Mas, a autora nos chama a atenção para o seguinte fato: “a evolução quantitativa, porém, não se traduziu em atendimento de qualidade, acima de tudo por causa da escassez de recursos, que fragilizou a relação entre as comunidades das creches e o poder público municipal”.

De tal modo, para Ferreira (2010, p. 68), é possível afirmar, que a gestão municipal überlandense entre 1983 e 1988 “se amparou nos movimentos sociais organizados e lhes atribuiu papel de porta-vozes competentes e reconhecidos para levar, ao poder público, pleitos e questões de interesse de seus bairros, sobretudo aqueles desprovidos de equipamentos sociais”. Dessa forma, a autora destaca que:

Singular na história desse município, o período 1983–8 possibilitou a conscientização da população quanto à oferta de serviços sociais/educacionais básicos que a levou a pressionar o poder público a suprir demandas que eram de sua responsabilidade, em especial a oferta de creches aos menores de 6 anos de idade — **referendada legalmente só na Constituição Federal de 1988** (FERREIRA, 2010, p. 125, grifos nosso).

Quanto as profissionais que trabalhavam nas creches, Ferreira (2010, p. 101, grifos nosso) conseguiu as seguintes informações:

Entrevistas concedidas à imprensa escrita e relatórios da Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social (SMTAS) revelam que o termo usado para designar as funcionárias responsáveis pelo cuidado direto com as crianças **era tomadeira de conta**. Essa nomenclatura foi alterada em meados de 1986, quando a função recebera o nome de auxiliar de creche. Segundo a líder comunitária e uma das fundadoras das creches do bairro Presidente Roosevelt, o surgimento do nome tomadeira de conta se vincula a questões trabalhistas, pois, [...] inicialmente, para tomar conta, não precisaria ter uma formação específica, tampouco ter um piso salarial. Além das questões trabalhistas, nota-se que essa denominação se referia à prática cotidiana delas na creche: a princípio, tomar conta de crianças nessas instituições era um mecanismo de trocas mútuas para garantia de cuidados básicos como banho, alimentação e outros.

Com o intuito de continuar a contextualização da situação das “tomadeiras de conta”, Ferreira (2010, p. 101) ressalta que as mesmas também tinham por função “solicitar recursos à prefeitura (via SMTAS) ou à própria comunidade (doações, festas, rifas, bazares e outras ações)”. Esse termo tomadeira de conta também se remetia à questão da formação profissional, no caso, a inexistência de formação profissional delas o que acarretava à remuneração baixa ou mesmo inexistente. Mas, em 1988, houve a mudança de nomenclatura de tomadeira de conta para auxiliar de creche, a fim de que a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) das profissionais fosse assinada, nesse momento a comissão de creches teve papel fundamental, auxiliando para que “as profissionais das creches, que recebiam um salário mínimo cada, conseguiram aumento de 10% sobre esse ordenado, férias, 13º salário e outros direitos trabalhistas” (FERREIRA, 2010, p. 103).

A autora também destaca que embora a comunidade de cada bairro tivesse por objetivo prestar um atendimento satisfatório às crianças, “os espaços físicos inadequados e as condições materiais precárias — aliados ao voluntariado, à remuneração insuficiente, a práticas amparadas em experiências domésticas e a outros fatores” contribuíam para atrapalhar o cumprimento desse objetivo e ainda ajudaram a configurar um atendimento inadequado (FERREIRA, 2010, p. 109). A partir de 1989 houve mudanças significativas em relação à Educação Infantil em Uberlândia/MG, a saber:

A partir de 1989, a postura quanto à educação infantil no município mudou relativamente à da gestão anterior. Em nome do discurso de que as creches seriam melhoradas e ampliadas, **nenhuma outra foi constituída entre 1989 e 1990**. Em 1991, as subvenções passaram a ser liberados pela SME — conforme dispositivo da Lei Orgânica do Município; mas o controle e a execução dessas subvenções ficaram a cargo da SMTAS. Ainda em 1991, constituiu-se a primeira instituição vinculada só à SME: **o Módulo de Educação Infantil do bairro Luizote de Freitas, que atendia em período integral e em meio período, crianças de 0 a 6 anos de idade**. Em 1992, institucionalizou-se a Fundação para o Desenvolvimento Comunitário (FUNDECOM), que gerenciava uma parcela de creches; posteriormente, **o decreto municipal 084, de julho de 1994, municipalizou uma quantidade considerável de creches, que foram denominadas Unidades de Desenvolvimento Infantil**. Recebiam subvenções da prefeitura, e sua condução coube à SMTAS e SME (FERREIRA, 2010, p. 119-120, grifos nossos).

Ferreira (2010, p. 125), destaca que com o reconhecimento do dever do Estado e do município em agenciar e promover a Educação Infantil quando houver demanda, dever esse promulgado pela versão mais recente da Carta Magna (1988) e da Lei Orgânica do Município (1990), instaurou-se em Uberlândia/MG o processo de municipalização das creches; tal aspecto propiciou a mudança da luta pela criação de creches para a manutenção, ampliação e qualificação do atendimento. Mas, “a prescrição da creche como direito legal da criança, porém, não erradicou por completo a realidade dos anos de 1980. Muitas creches ainda se constituíram em espaços precários e a demanda supera a oferta”.

A dissertação de Carrijo (2005, p. 24) teve por objetivo primordial “analisar as políticas públicas para a Educação Infantil no período pós-LDBEN de 1996, buscando apreender as diretrizes operacionais de viabilização e materialização de tais políticas no âmbito municipal”, com foco na transição da Educação Infantil no município de Uberlândia/MG para o sistema municipal de ensino.

A autora afirma que após a Constituição de 1988 os municípios brasileiros passaram a ser responsabilizados pelo atendimento da Educação Infantil, seja em creches e ou em pré-escolas e que a LDBEN de 1996 reforça esse papel, reconhecendo a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, e, portanto as unidades de atendimento educacional deveriam ser assumidas pelas secretarias municipais de educação, fato que exigiu alterações e reestruturações nos sistemas municipais de ensino (CARRIJO, 2005).

Carrijo (2005, p. 103) ressalta que em relação ao atendimento às crianças de seis anos, no início da década de 1980, o mesmo era oferecido pela SME em algumas pré-escolas e também nas escolas estaduais, mas “tratava-se, portanto, de um serviço bastante restrito e que não atendia a contento a população, especialmente a população mais pobre e trabalhadora”. Segundo a pesquisadora essa realidade começa a mudar a partir de 1983, a saber:

A partir de 1983, a Prefeitura, no governo Zaire Rezende (1982-1987), desenvolveu, na SME, três programas específicos de escolarização voltados para a pré-escola, para o 1º grau e para a educação de adultos. O “Projeto Municipal de Ensino Pré-Escolar” ampliou expressivamente o acesso das crianças de seis anos à educação. Em 1982, existiam apenas 46 turmas de pré-escola, atendendo a cerca de 1.000 crianças. Em 1985, essas saltaram para 111 turmas, atendendo a, aproximadamente, 2.910 crianças. Em 1988, já eram 20 escolas municipais que atendiam a pré-escola, responsáveis por cerca de 5.016 crianças (CARRIJO, 2005, p. 103, grifo da autora).

A autora destaca que com a Constituição de 1988 a questão do atendimento nas creches começa a ser pensada no município e naquele momento a SMTAS propõe a SME que assumisse as creches “o que não foi aceito, mas esta última comprometeu-se em criar novas instituições para o atendimento das crianças de zero a seis anos, com características pedagógicas, as quais denominou Escolas Municipais de Educação Infantil-EMEI” (CARRIJO, 2005, p. 105).

Em 1991, havia 54 creches, 48 comunitárias e seis institucionais, atendendo cerca de 3.325 crianças entre zero e seis anos, sendo 2.925 crianças nas Creches Comunitárias e 400 crianças nas Creches Institucionais. Cumpre registrar que eram atendidas outras 10.645 crianças, das quais, 5.927 crianças pelas escolas municipais, 971 crianças pelas estaduais, 282 crianças pela escola federal e 3.465 pelo setor privado (CARRIJO, 2005, p. 106).

Continuando a análise da compreensão da Educação Infantil em Uberlândia/MG, Carrijo (2005, p. 106, grifos nosso) lembra que entre 1993-1996 no mandato de Paulo Ferola foram assumidas 29 dessas 54 creches, “mediante o processo de municipalização iniciado em 1993 e finalizado em 1994, que foram designadas de Unidade de Desenvolvimento Infantil-UDI. **Tratava-se do primeiro ato municipal no sentido de assumir efetivamente essas creches**” e, portanto assumir os preceitos da Constituição de 1988.

É na segunda gestão de Zaire Rezende (2001-2004), mais especificamente ao final de 2002, que as 29 UDIs são transferidas para a SME, “cumprindo, assim, as exigências da nova LDBEN e, consequentemente, contribuindo no sentido de equalizar os tipos de atendimento vinculados aos sistemas municipais de educação”, passando as mesmas a ter professores e supervisores pedagógicos, o que indica a implantação do caráter pedagógico exigido pela LDBEN (CARRIJO, 2005, p. 109-110).

Uma das preocupações da transição da Educação Infantil da SMTAS para a SME se referia aos profissionais que atuavam nessa etapa educacional, especificamente a situação das auxiliares de creche⁴³. “Havia uma grande insegurança por parte dessas profissionais em relação aos cargos e à escolaridade exigida para elas. A questão girava em torno da transferência dessas profissionais para SME, uma vez que não existia esse cargo na secretaria”. Outra questão se referia a formação profissional delas, uma vez que a LB DEN determina que os profissionais atuantes na Educação Infantil devem ter, no mínimo, magistério de nível médio, e muitas delas não tinham essa formação (CARRIJO, 2005, p. 152). Assim:

A Comissão encaminhou à Procuradoria Geral do Município um pedido de orientação sobre a transferência das auxiliares de creche e também acerca da possibilidade de mudança de nomenclatura para educador infantil, que é uma reivindicação dessa categoria. Segundo o Parecer nº 13 de 2002 da Procuradoria esse cargo está em situação de remoção, ou seja, a transferência é prevista no Artigo 56 da Lei Complementar nº 040 de 1992, que permite ao servidor passar seu exercício de um órgão a outro, sem modificar sua situação funcional. Quanto a mudança de nomenclatura, está só é possível caso não se alterem as funções exercidas, sendo este o caso das auxiliares, quer dizer, muda-se de secretaria, muda-se a nomenclatura, mas não se muda a função (CARRIJO, 2005, p. 152-153).

Em relação à mudança de nomenclatura de auxiliar de creche para educadora, para a Coordenadora da Comissão, não provocou alterações de função, a mudança para ela foi apenas à forma de chamar as profissionais, mas que a mesma trouxe uma melhora na autoestima das servidoras, fato este positivo. Já para o Secretário de Educação da época: “a mudança torna-se necessária, uma vez que, com a transferência

⁴³ Para maiores esclarecimentos do papel desempenhado pelas auxiliares de creche, segue o trecho de Carrijo (2005, p. 155): “A Educação Infantil é uma modalidade de ensino e, assim sendo, cabe ao professor atuar no trabalho pedagógico. No entanto, reconhecendo que o atendimento das crianças de zero a seis anos tem um caráter dual - educar e cuidar, geralmente, realizado em período integral, cabe o suporte de um segundo profissional ou, melhor dizendo, de um auxiliar de Educação Infantil, cujas funções devem estar sob orientação e supervisão dos professores e supervisores”. Posteriormente a denominação mudou de Auxiliar de Creche para Educador Infantil.

das UDIs para a SME, o ambiente doméstico das creches precisa ser mudado, e as profissionais, sendo chamadas de educadoras, já trazem o novo perfil para o trabalho” (CARRIJO, 2005, p. 153-154). E finaliza-se a análise da dissertação de Carrijo (2005) chamando a atenção para o seguinte fato:

O texto legal é usado para concluir, de forma simples, porém verdadeira, que **embora a Educação Infantil tenha um montante significativo de leis que a normatiza, tais leis não se efetivam de forma satisfatória na realidade**. Na própria lei existe o respaldo para a não universalização dessa modalidade de ensino. A prioridade é dada ao Ensino Fundamental, como determinam as Leis, e a Educação Infantil, sem orçamento próprio, depende da política educacional específica de cada município. **Percebe-se que a Prefeitura Municipal de Uberlândia não está estagnada quanto aos encaminhamentos legais e que também busca o incremento de matrículas, mas os dados atuais mostram que ainda está longe de alcançar níveis satisfatórios, tanto de qualidade de atendimento, quanto de disponibilidade de vagas.** Além disso, a central questão da incorporação do caráter educativo não mereceu destaque no processo de transição. A Prefeitura Municipal segue tais determinações, que são, evidentemente, enviesadas pela lógica neoliberal. **O orçamento para sanar a falta de vagas na Educação Infantil é insuficiente, e os pequenos são tratados em segundo plano e, dessa forma, uma porcentagem significativa de alunos ficam sem estudar na cidade de Uberlândia, como tratado anteriormente** (CARRIJO, 2005, p. 172-173, grifos nossos).

A dissertação de Alves (2012) teve como um de seus objetivos discutir sobre as condições de trabalho dos educadores infantis da rede municipal de Uberlândia/MG⁴⁴. No momento da pesquisa (2012) o quadro dos educadores infantis da cidade era representado por 1.236 profissionais, sendo 1.020 lotados nas EMEIs e 216 nas creches conveniadas⁴⁵.

Em relação à jornada de trabalho Alves (2012) observou que os educadores nas creches conveniadas têm uma jornada de 40 horas semanais e nas EMEIs essa jornada é de 30 horas semanais:

Como já foi salientado nesta pesquisa, apresenta-se nessas diferenças, de forma maximizada, a intensificação do trabalho para o lado mais desprotegido legalmente, ou seja, neste caso, identificamos os

⁴⁴ Importante destacar que a dissertação de Alves (2012) teve como objetivo as condições de trabalho dos educadores infantis diferentemente da presente pesquisa que tem como foco as condições de trabalho das professoras da Educação Infantil.

⁴⁵ De acordo com Alves (2012, p. 21, grifo do autor): “Trata-se de instituições que oferecem ensino público e gratuito, mas que são administradas por gestores privados/terceirizados. Estes são condicionados ao estabelecimento de convênios regulados pelas políticas e legislações inseridas no âmbito do ‘Terceiro Setor’”.

trabalhadores inseridos no âmbito do mencionado Terceiro Setor. Constatamos, no entanto, que esse processo com o objetivo claro de baratear o custo, tem sido legitimado pelo discurso do atendimento à população, dada a demanda expressiva de crianças em todos os bairros de Uberlândia ainda sem acesso às creches. Esse processo revela, também, a incidência das políticas neoliberais, que buscam o máximo de apropriação do trabalho para os fins desse sistema, sem garantir a contrapartida, ou seja, a valorização profissional e o aumento da remuneração (ALVES, 2012, p. 124, grifo nosso).

Quanto à carreira, os educadores das EMEIs lutam pelo seu reconhecimento na carreira do magistério, visto que nessas instituições o cargo está na carreira de assistente administrativo⁴⁶. Já no caso dos educadores nas ONGs a situação é mais grave, uma vez que a maioria sequer é contemplada com um plano de carreira. “Essa distorção no meio educacional é uma especificidade dos trabalhadores das creches conveniadas, dentro do que é chamado de ‘Terceiro Setor’, campo que possui menos regulamentação no tocante ao profissionalismo” (ALVES, 2012, p. 124, grifo do autor).

Quando se refere à questão salarial, Alves (2012) constatou que não existe em Uberlândia/MG a regulamentação de um salário comum para os educadores nas creches conveniadas. Outro fato é que os educadores que trabalham nas EMEIs recebem maiores salários. Assim, “existe uma série de fatores que legitimam a existência de profissionais que atuam em uma mesma função dentro da Educação, mas que recebem tratamento totalmente diferente, seja na jornada de trabalho, seja na questão salarial” (ALVES, 2012, p. 124). Desse modo, o autor ressalta que:

Dentre os diversos fatores, destacamos o caráter supostamente híbrido dessas creches, visto que funcionam com financiamento público, porém, como instituições do setor privado, possuem autonomia para gestão, desde que prestem contas à Secretaria de Educação. Ora, evidentemente, contratar um profissional no setor privado, dada a autonomia desse setor, que pode funcionar na lógica da remuneração igual ou acima de um salário mínimo, não acarreta de imediato a ilegalidade. No entanto, os planos éticos e políticos ficam comprometidos nessas relações trabalhistas, sobretudo, do ponto de vista do poder público Municipal, que tolera essa ausência do cumprimento de princípios constitucionais, como a isonomia salarial para o exercício da mesma função (ALVES, 2012, p. 125, grifos nosso).

⁴⁶ Importante destacar que no atual Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação em Uberlândia/MG (2014) os educadores infantis passaram a fazer parte da carreira do magistério.

Alves (2012, p. 134-135, grifos nosso) ressalta que houve avanços na Educação Infantil no município, principalmente em relação à oferta no número de vagas, sobretudo desde a vigência do FUNDEB. Mas, o autor faz um alerta: “esse aumento da oferta, verificado no aumento expressivo de matrículas em creches e em pré-escolas, como já mostramos neste trabalho, **não significou um aumento correspondente nas condições do trabalhador da educação, seja ele professor ou educador infantil**”. E, em suas considerações finais, destaca que:

Acompanhando a tendência em nível nacional para solução da oferta de ensino na Educação Infantil, no caso do município em questão, desde a vigência da LDBEN/1996, **ampliou-se o quantitativo das escolas por meio de convênios com a iniciativa privada**. Neste caso, com a expressiva institucionalização de unidades de ensino situadas em instituições não estatais, filantrópicas e confessionais, reconhecidas como ONGs. Essa situação criou a realidade de educadores infantis que atuam em condições ainda mais precárias quando comparadas às dos profissionais que atuam nas escolas da prefeitura (EMEIs) (ALVES, 2012, p. 146-147, grifos nosso).

A dissertação de Antunes (2005, p. 96) apresenta dados concernentes das parcerias da SME de Uberlândia/MG com o Terceiro Setor desde a década 1990. Para a autora:

O incentivo às parcerias se consolidam como uma prática da SME, quando aparecem nos Planos Plurianuais, no item Racionalização dos Recursos destinados à Educação, sendo indicadas inclusive outras entidades empresariais como: Associação dos Municípios da Microrregião do Vale do Paraíba (AMVAP), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

A autora apresenta algumas parcerias entre empresas e a SME de Uberlândia/MG, a saber: construção da escola do bairro Shopping Park, sendo que o terreno foi doado pela Prefeitura, o projeto foi elaborado pela Secretaria de Planejamento, a parte didática e operacional ficou a cargo da SME, os moradores ficaram responsáveis pela mão de obra e o empresário Carlos Roberto Sabbag, dono da empresa C. R. Sabagg doou materiais para a construção dos primeiros 215 metros quadrados da escola (ANTUNES, 2005). E outras parcerias são destacadas, a saber:

“Mostra Literária Telecom Arte” em parceria com a CTBC Telecom; “1º Concurso literário da CALU – Cooperativa Agropecuária Limitada de Uberlândia”, sobre a importância do leite na vida das

pessoas. O Programa Fura-bolo, em parceria com a Cargill, onde a empresa fornecia os livros didáticos – Coleção Fura bolo -, palestrantes e material didático, e a SME era responsável pela distribuição dos livros e organização de momentos para formação continuada no Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). O Projeto Amigos da Escola, em parceria com a TV Integração, projeto em que a comunidade participaria efetivamente da escola e estabeleceria uma parceria entre a escola e grupos organizados da sociedade, em que estes contribuiriam na manutenção das estruturas básicas da rede física – conservação do prédio e mobiliário – e ajudariam a escola no desenvolvimento de ações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino (ANTUNES, 2005, p. 98, grifos da autora).

Desse modo, a partir da produção acadêmica sobre a Educação Infantil no município de Uberlândia/MG pode-se destacar na pesquisa de Ferreira (2010) um aumento quantitativo no número de creches comunitárias em Uberlândia/MG de 1983 a 1988, sendo que antes de 1980 havia ações isoladas de cunho religioso, filantrópico e particular para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, voltado para as classes desfavorecidas. Em 1981, apoiado pelos movimentos sociais e pela proposta de gestão municipal do PMDB, começa no município o movimento em prol de creches comunitárias, configurando assim uma nova realidade para a cidade em termos de atendimentos às crianças na faixa etária mencionada. Assim, houve um aumento significativo do número de creches, que chegaram a 44 ao final de 1988, mas o crescimento quantitativo não se traduziu em atendimento qualitativo.

Pela pesquisa de Ferreira (2010) também foi possível apreender que há uma singularidade na história do município de Uberlândia/MG em relação à educação das crianças de 0 a 6 anos, enquanto o atendimento para essa faixa etária foi reconhecido legalmente somente em 1988, com a Constituição, desde 1983 o poder público municipal já tentava suprir a demanda por esse atendimento educacional na cidade, devido à pressão e participação da sociedade.

Por fim, destaca-se na pesquisa de Ferreira (2010) a nomenclatura de “tomadeira de conta” utilizada para designar quem trabalhava com as crianças nas creches em Uberlândia/MG até meados da década 1980 o que se vinculava a questões trabalhistas, refletindo na baixa remuneração e não exigência de formação profissional. Com o reconhecimento legal da educação das crianças de 0 a 6 anos pela Constituição de 1988, começa-se o processo de municipalização das creches e o foco se transfere para a manutenção, ampliação e qualificação do atendimento e não mais para a criação de creches; essa autora ressalta que, mesmo com a mudança de foco, muitas creches que

foram construídas na década 1990, foram construídas em espaços precários e a demanda por vagas em creches, desde essa época, em Uberlândia/MG, por Educação Infantil, supera a oferta.

Diante da necessidade de municipalização da Educação Infantil, seja pela Constituição de 1988 seja pela LDBEN de 1996, a pesquisa de Carrijo (2005) objetivou estudar o processo de transferência da Educação Infantil em Uberlândia/MG para o sistema municipal de ensino. Assim, a autora destaca que o primeiro ato de municipalização das creches ocorreu no governo de Paulo Ferola entre 1993 e 1996, sendo que as creches comunitárias passaram a ser chamadas de UDIs. Com o governo de Zaire Rezende (2001-2004), ao final de 2002 são transferidas 29 UDIs para a SME, fato que vai ao encontro das exigências da LDBEN, passando as UDIs a ter professores e supervisores pedagógicos, indicando a fundação do caráter pedagógico exigido pela LDBEN.

Carrijo (2005) também aponta o medo das auxiliares de creche que passam a ser chamadas de educadora infantil quando da transferência da SMTAS para a SME, mas a legislação resolveu essa questão, pois desde que as auxiliares de creche realizassem a mesma função, elas poderiam tanto mudar de um órgão para outro, como de nomenclatura. Como Ferreira (2010), Carrijo (2005) também chama a atenção para o fato que em Uberlândia/MG a demanda por Educação Infantil é maior que a oferta.

A pesquisa de Alves (2012) teve como foco estudar as condições de trabalho dos educadores infantis da rede municipal de Uberlândia/MG, assim abrangeu os educadores que trabalhavam nas instituições conveniadas e nas EMEIs. O autor verificou que a jornada de trabalho nas creches conveniadas é maior. Na interpretação do autor um dos objetivos dessa diferença se pauta no barateamento do custo, fato legitimado pela vasta demanda de crianças sem acesso as creches no município em questão.

Quanto ao salário, o autor observou que não há dentro de Uberlândia/MG um salário comum para os educadores nas creches conveniadas e eles ganham menos que os educadores nas EMEIs (ALVES, 2012).

Ao final, Alves (2012) destaca que houve aumento na oferta de Educação Infantil no município de Uberlândia/MG, mas a mesma não veio acompanhada de condições de trabalho adequadas, tanto para os educadores quanto para os professores. O autor reconhece que a busca pela institucionalização da Educação Infantil para atender a legalidade ampliou o número de escolas, através de convênios com a iniciativa

privada, o que levou a realidade dos educadores dessas instituições a serem mais precárias do que a dos educadores nas EMEIs em Uberlândia/MG.

A pesquisa de Antunes (2005) mostra algumas das parcerias firmadas entre a SME de Uberlândia/MG e as empresas da cidade, confirmando a influência do Terceiro Setor na educação uberlandense.

Diante da análise das dissertações percebe-se que o governo local foi e continua sendo peça fundamental para as mudanças que ocorreram na Educação Infantil no município de Uberlândia/MG, seja desde o momento da passagem das creches e pré-escolas para o âmbito da educação, até os acordos firmados recentemente com as empresas privadas no âmbito da SME. Outra questão que os estudos em análise colocam é que a Educação Infantil em Uberlândia/MG pode ter crescido em termos quantitativos, ou seja, com a construção de mais creches, mas mesmo assim o número de escolas de Educação Infantil no município ainda não é satisfatório, uma vez que a demanda supera a oferta, fato este reconhecido pela Equipe atual da Secretaria de Educação de Uberlândia, através das reportagens veiculadas no jornal televisivo local. As pesquisas também chamam a atenção para a necessidade de melhorias significativas quanto às condições de trabalho docente dos professores da rede municipal.

Diante do exposto, percebe-se que as dissertações analisadas, embora concluam sobre a necessidade de melhorias das condições de trabalho docente na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG não tiveram como centralidade esse objetivo, o qual é foco do presente estudo. Desse modo, no próximo tópico faremos uma análise das políticas públicas e dos documentos oficiais municipais no que tange às condições de trabalho docente das professoras de Educação Infantil no município.

3.1 As políticas públicas educacionais e os documentos oficiais de Uberlândia e as condições de trabalho docente na Educação Infantil: estabelecendo relações

A fim de compreendermos como a legislação municipal contribui para o estabelecimento das condições de trabalho docente das professoras da Educação Infantil do município de Uberlândia/MG é que serão analisadas as seguintes leis: a *Lei Orgânica do Município de Uberlândia* (UBERLÂNDIA, 2010), a Lei nº 11.444, a qual Institui a *Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia* (UBERLÂNDIA, 2013), também será analisado o documento intitulado: *Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de*

ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente (EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014), a Lei nº 11.967, a qual dispõe acerca do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2014b) e o Projeto de Lei nº 079/2015, o qual Aprova o Plano Municipal de Educação para o Decênio 2015/2025 (UBERLÂNDIA, 2015)⁴⁷.

Em relação à Lei Orgânica do Município de Uberlândia⁴⁸ (2010), o 7º (sétimo) artigo reza que: “- compete ao Município: [...] VIII - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (UBERLÂNDIA, 2010, p. 05). E o Art. 111 diz que: “o orçamento municipal assegurará investimentos prioritários em programas de educação, de ensino pré-escolar e fundamental, de saúde, de saneamento básico, de transporte coletivo e de moradia” (UBERLÂNDIA, 2010, p. 20).

Destarte, o Capítulo IV da Lei Orgânica do Município de Uberlândia é voltado especificamente para a educação, e no Art. 155, a Lei discorre que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Município; [...] VII - garantia de padrão de qualidade (UBERLÂNDIA, 2010, p. 27, grifos nossos).

O Art. 157 da Lei Orgânica do Município de Uberlândia dispõe sobre o dever do Município para com a educação pré-escolar, e destaca que esse atendimento será efetivado mediante as seguintes garantias previstas no artigo 208 da Constituição Federal, sendo uma delas: “[...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (UBERLÂNDIA, 2010, p. 27).

⁴⁷ Quanto à legislação e documentos oficiais municipais procurou-se fazer um recorte temporal mais recente, do ano 2010 em diante, pois como se trata de políticas governamentais, entende-se que a educação municipal é regida pelas legislações mais recentes.

⁴⁸ A Lei Orgânica de um município é a Lei maior do município. É através dela que os municípios se organizam, e ela está para o município como a Constituição Federal está para a União. Informação obtida no site: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/296619/lei-organica-do-municipio>>. Acesso em: 09 nov. 2014.

Em seu Art. 158 a Lei Orgânica do Município de Uberlândia especifica que o município em cooperação com a União e os Estados, em relação ao atendimento psicopedagógico na Educação Infantil, deve:

- I - criar, implantar e gerir creches municipais;
 - II - dar apoio, implementar, orientar, supervisionar e fiscalizar as creches institucionais e filantrópicas;
 - III - atender, por meio de equipe multidisciplinar, composta por professor, supervisor pedagógico, orientador educacional, psicólogo, assistente social, nutricionista e médico, às necessidades da rede municipal de creche;
 - IV - propiciar cursos e programas de reciclagem, treinamento, gerenciamento administrativo e especialização, visando à melhoria e aperfeiçoamento dos trabalhadores de creche;
 - V - estabelecer normas de construção e reforma de logradouros e dos edifícios para funcionamento de creches, buscando soluções arquitetônicas adequadas à faixa etária das crianças atendidas;
- § 1º - O Município fornecerá instalações e equipamentos para creches e pré-escolas, observados os seguintes critérios:
- I - prioridade para as áreas de maior densidade demográfica e de menor faixa de renda;
 - II - escolha do local para funcionamento de creche e pré-escola, mediante indicação da comunidade;
 - III - integração de pré-escola e creches (UBERLÂNDIA, 2010, p. 27, grifos nosso).

A referida Lei em consonância com as leis nacionais evidencia regulamentações sobre a educação no município e assegura o oferecimento de programas de pré-escola e investimentos prioritários do orçamento municipal em educação. No Capítulo específico para a educação, a Lei apresenta como princípios do ensino überlandense a valorização dos profissionais, através de Plano de Carreira para o magistério público, com piso salarial e ingresso através de concurso público de provas e títulos, os quais devem ser garantidos na forma da lei, além de prescrever matéria referente à garantia de padrão de qualidade.

Desse modo, a Lei Orgânica do Município de Uberlândia no Art. 157 deixa claro que é dever do município o oferecimento de atendimento em creches e pré-escolas. No Art. 158, a Lei regulamenta aspectos concernentes ao atendimento psicopedagógico na Educação Infantil, voltando muitas dessas especificações para as creches, tanto nos aspectos relacionados à sua gestão, passando pelo atendimento multidisciplinar, formação profissional das equipes e, por fim, menciona a respeito da estrutura física das mesmas. No parágrafo 1º (primeiro) do Art. 158 a Lei determina que o município deverá observar critérios, tais como: prioridade de áreas com maior densidade

demográfica e menor faixa de renda, indicação da comunidade e integração das creches e pré-escolas para o oferecimento de instalações de creches e pré-escolas.

O Art. 162 discorre acerca das instalações e equipamentos das escolas municipais de Uberlândia, a saber:

Art. 162 - As escolas municipais deverão contar, entre outras instalações e equipamentos, com auditório, cantina, sanitário, vestiário, quadra de esportes e espaço não cimentado para recreação.

§ 1º - O Município garantirá o funcionamento de biblioteca em cada escola municipal, acessível à população e com acervo necessário ao atendimento dos alunos.

§ 2º - O mobiliário escolar utilizado pelas escolas públicas municipais deverá estar em conformidade com as recomendações científicas (UBERLÂNDIA, 2010, p. 128, grifos nosso).

Assim, pode-se destacar que na Lei Orgânica do Município de Uberlândia há artigos voltados para a educação do município, os quais asseguram o oferecimento de programas de pré-escola. A Lei apresenta como princípios do ensino uberlandense a valorização dos profissionais, através de Plano de Carreira para o magistério público, com piso salarial e ingresso através de concurso público de provas e títulos, os quais devem ser garantidos na forma da lei, além de mencionar a garantia de padrão de qualidade. A referida Lei deixa claro que é dever do município o oferecimento de atendimento em creches e pré-escolas, alertando para que sejam levados em consideração alguns quesitos para o oferecimento de instalações de creches e pré-escolas, tais como: prioridade de áreas com maior densidade demográfica e menor faixa de renda, indicação da comunidade e integração das creches e pré-escolas; e o Art. 162 traz que o município deve garantir o funcionamento de biblioteca em cada escola municipal e que o mobiliário das escolas públicas municipais devem respeitar as recomendações científicas. Diante do exposto acredita-se que as pretensões prescritas pela referida Lei também colaboraram para que sejam regulamentadas condições de trabalho adequadas para os profissionais da Educação Infantil em Uberlândia/MG, mas desde que sejam realmente colocadas em prática.

No ano 2013 foi sancionada a Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013, a qual institui a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia e seus artigos 1º (primeiro) e 2º (segundo) dizem que:

Art. 1º Fica instituída a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia.

Art. 2º A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente (UBERLÂNDIA, 2013, p. 01, grifos nosso).

O 3º (terceiro) artigo da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia destaca que os objetivos da Rede são:

I – fomentar a articulação de esforços de diferentes instituições, no sentido de potencializar serviços e incentivar a cooperacão entre essas, para a obtenção de objetivos compartilhados e vinculados à garantia do acesso, à permanênciа e à conclusão, com qualidade e diversidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes, e dos jovens e adultos;
 II – propiciar as trocas de conhecimentos e de experiências, envolvendo órgãos vinculados aos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, ao Ministério Público, a organizações não governamentais, a organizações da sociedade civil, a órgãos de controle social da educação, a grupos de convivência dos alunos, e à sociedade civil organizada, no que tange ao direito à escolarização;
 III – incentivar a cooperação entre diferentes instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, visando à superação das dificuldades de acesso, permanênciа e conclusão, com qualidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes e dos jovens e adultos;
 IV - contribuir para a superação da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação entre diferentes Poderes do Estado e órgãos autônomos, por meio do trabalho em rede, com foco na melhoria da efetividade e qualidade das políticas públicas educacionais (UBERLÂNDIA, 2013, p. 01, grifos nosso).

Desse modo, apresenta-se que o objetivo central da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia se volta para a atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação a fim de buscarem juntas “contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente” (UBERLÂNDIA, 2013, p. 01). A Lei é clara em especificar que o município necessita da ajuda dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, das organizações não governamentais e das organizações da sociedade civil no que se refere ao direito à educação. A Lei tem por objetivo melhorar a efetividade e qualidade das políticas públicas educacionais, que pode ocorrer mediante o trabalho em rede, o qual tenta superar a fragmentação, a descontinuidade e a ausência de cooperação entre diferentes Poderes do Estado e órgãos autônomos.

Na leitura da Lei que instituiu a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia fica nítido a abertura para parcerias tanto com a sociedade civil quanto com o terceiro setor, a fim de que consiga ter êxito na busca pelo direito à escolarização dos alunos überlandenses. Fato que corrobora com os achados da pesquisa de Antunes (2005).

A fim de complementar a análise da Lei nº 11.444, a qual institui a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia será realizada a análise da “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”, a qual está disponibilizada na internet⁴⁹ e foi escrita pela Equipe da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2014, após a aprovação da Lei nº 11.444.

Na referida Carta é explicitado os quatro macro objetivos que foram definidos para a gestão da educação pública do município de Uberlândia, a saber:

1. Ampliar o acesso e garantir a permanência e a conclusão dos estudos dos setores populares, majoritariamente alunos(as) da escola pública, com qualidade referenciada socialmente.
2. Fomentar a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender e a gestão transversal, democrática e interáreas do Sistema de Ensino.
3. Escutar e valorizar os (as) profissionais da educação.
4. Desenvolver formação permanente com os (as) profissionais da educação: estudo, pesquisa e intervenção pedagógica (EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 03, grifos nossos).

Na Carta também foram colocados os desafios que envolvem a infraestrutura e as vagas nas unidades escolares em Uberlândia/MG, problemas esses que foram levantados no início da gestão 2013-2016⁵⁰, a saber:

1. Em torno de 90% das escolas necessitam de reformas e manutenções urgentes. A título de ilustração: instalações elétricas, provocando risco de morte ou impossibilitando manter ligados equipamentos de laboratórios etc.; telhados com defeitos, banheiros estragados; extintores de incêndio vencidos; anexos de Escolas de

⁴⁹ No endereço eletrônico: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9241.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

⁵⁰ Gestão do Prefeito Gilmar Machado.

Educação Infantil sem infraestrutura adequada, botijões de gás dentro de cozinhas de unidades escolares.

2. Mais de 8.000 crianças esperando por vagas nas unidades de educação infantil.

3. Espaço físico insuficiente em unidades escolares (faltam salas para ministrar aulas de artes, para as atividades de secretaria e de projetos interdisciplinares, salas para professores(as) etc.).

4. Campus de atendimento às pessoas com deficiência, sem acessibilidade, dentre outras unidades escolares também sem acessibilidade (EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 03, grifos nosso).

Diante o cenário apresentado a Equipe da Secretaria Municipal de Educação (2014), ressalta que providências foram tomadas em caráter emergencial, ou seja, foi instituído um Grupo de Trabalho Interáreas, composto por profissionais do Setor de Apoio da Secretaria Municipal de Educação, sendo um professor de Geografia, assistentes administrativos, Assessores(as) Pedagógicos(as) e o diretor da Empresa de Manutenção da Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG, tendo esse grupo a tarefa de escutar e agir para a mudança da realidade precária apresentada nas instalações educacionais. Ao mesmo tempo em que essa ação emergencial foi realizada, outra ação ocorreu, que foi as visitas às escolas pela Secretaria de Educação e a equipe da SME, com o intuito de dialogar com os profissionais da educação e analisar as demandas arquivadas, a fim de dar subsídio para a elaboração de um Plano de Reforma, Manutenção, Ampliação, Construção e Readequação de espaços escolares – 2013/2016.

O espaço escolar deve ser bonito, acolhedor e organizado, de tal maneira que fomente o desenvolvimento e a aprendizagem. Esse processo demanda participação dos(as) profissionais da educação e dos(as) estudantes e, ainda, lidarmos com orçamento insuficiente e “demandas congeladas”. Mas, sem jamais abdicarmos de construir a escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente, ainda que para alguns possa parecer um despropósito (EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 04, grifo do autor).

Após análise do documento intitulado: “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”, escrita pela Equipe da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2014, ou seja, após a aprovação da Lei nº 11.444 (2014), alguns pontos chamam a atenção. Quanto aos objetivos definidos para a gestão da educação pública do município de Uberlândia/MG, destaque para o objetivo de

escutar e valorizar os profissionais da educação e desenvolver formação permanente com esses profissionais. O documento é profícuo quando apresenta diagnósticos sobre a real situação do município de Uberlândia/MG em relação aos problemas educacionais, destaque para a realidade da precária infraestrutura das escolas e da necessidade de ampliação de vagas para a Educação Infantil. Ao mesmo tempo, é importante salientar que de acordo com o documento ações emergenciais foram colocadas em prática, a fim de que se possa alterar a realidade da infraestrutura das escolas municipais überlandenses, embora se tenha uma demanda congelada e orçamento insuficiente. E por fim, concorda-se plenamente com o apontamento acerca de que a escola deve ser um espaço acolhedor e bonito.

A Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia⁵¹, sendo esta Lei de fundamental importância para os professores, uma vez que ela é a responsável pela regulamentação da carreira docente. E no seu 3º (terceiro) artigo são postos os princípios e as diretrizes que a referida Lei se embasa, a saber:

- I - natureza, função social e objetivos do Município;
- II - dinâmica dos processos de trabalho nas diversas unidades administrativas e as competências específicas deles decorrentes;
- III - qualidade, referenciada socialmente, do processo de trabalho com garantia dos padrões de ensino-aprendizagem e o projeto político pedagógico de cada unidade educacional;
- IV - vinculação ao planejamento estratégico participativo e ao desenvolvimento da gestão pública cidadã;
- V - investidura em cada cargo condicionada à prévia aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos;
- VI - desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais;
- VII - garantia de programas de qualificação, orientados pela educação em direitos humanos, que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal;
- VIII - avaliação do desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários;
- IX – garantia das condições adequadas de trabalho;
- X - oportunidade de acesso às atividades de direção, assessoramento e chefia, sem distinção de gênero, raça, etnia, condição de sexualidade, geração, dentre outras particularidades do sujeito, respeitadas as normas específicas;
- XI - aplicação das normas estatutárias próprias do Município previstas em lei específica;

⁵¹ Doravante ao nos referirmos ao *Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia* o designaremos de Plano.

XII - promoção de atendimento ao público, orientada por relações igualitárias de gênero, raça, etnia, condição de sexualidade, geração e outras particularidades do sujeito (UBERLÂNDIA, 2014b, p. 01-02, grifos nosso).

Desse modo, vale ressaltar nos princípios e diretrizes que embasam o presente Plano os seguintes aspectos: aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos para investidura em cada cargo do Plano; garantia de programas de qualificação, com foco na educação em direitos humanos, voltado tanto para a formação específica quanto a geral; avaliação de desempenho dos servidores da educação, com critérios objetivos que obedeçam as metas institucionais, e o documento deixa claro que essa avaliação deve se embasar no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários; e por fim garantia de condições de trabalho adequadas. Quanto aos programas de qualificação o documento não se aprofunda em especificar como seriam os mesmos.

O 6º (sexto) artigo regulamenta a composição dos cargos do Magistério Municipal, a saber:

A carreira do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia é composta de 7 (sete) cargos: I – Educador Infantil; II – Instrutor de Língua de Sinais; III – Intérprete de Língua de Sinais; IV – Professor I; V – Professor II; VI – Professor Auxiliar para Educação Infantil; VII - Pedagogo (UBERLÂNDIA, 2014b, p. 04-05).

Assim, mediante análise do Plano (2014) fica claro que os Professores da Educação Infantil se enquadram dentro dos seguintes cargos: Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para a Educação Infantil, cargo este criado no atual Plano. Importante ressaltar que no anexo III do Plano (2014), o qual consta a LISTA DE CARGOS E ESPECIALIDADES DO PLANO DE CARREIRA que para o Cargo: Professor I a especialidade é Professor; Cargo: Professor II a especialidade é Docente e Cargo: Professor Auxiliar para a Educação Infantil a especialidade é Professor Auxiliar. E o ANEXO V, consta a TABELA DE ENQUADRAMENTO DE CARGOS E ESPECIALIDADES descreve de forma clara que o Cargo atual Professor I, cuja especialidade é Professor no Cargo Anterior eram os Professores cujo requisito de ingresso no cargo original foi magistério/normal e o Cargo Professor II, cuja especialidade é Docente no Cargo Anterior eram os Professores cujo requisito de ingresso no cargo original foi graduação (UBERLÂNDIA, 2014b, grifos nosso).

Em relação aos Pré-Requisitos para Provimento do Cargo/Especialidade, o Plano determina que para Professor I é necessária Formação em Nível Técnico, modalidade Normal ou Magistério; Professor II é necessária Formação em Normal Superior ou Licenciatura Plena com observância da área de conhecimento e Professor Auxiliar para a Educação Infantil é necessária Formação em Ensino Médio completo na Modalidade Normal (UBERLÂNDIA, 2014b).

Dessa forma, o atual Plano (2014) deixa claro que para trabalhar na Educação infantil überlandense há 3 cargos disponíveis Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para a Educação Infantil, sendo que somente para a ocupação do Cargo de Professor II há exigência de formação em nível superior. Destaque para as atribuições⁵² do cargo de Professor Auxiliar para a Educação Infantil, o qual se baseia totalmente nos aspectos voltados para o cuidado das crianças na Educação Infantil, papel que vem sendo exercido pelo Cargo de Educador Infantil, o qual passa a fazer parte do atual Plano (2014).

O 8º (oitavo) artigo regulamenta sobre o ingresso nos cargos do Plano que: “far-se-á no padrão de vencimento inicial do 1º (primeiro) nível de qualificação da Tabela de Vencimentos, mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, observados os requisitos estabelecidos no Anexo IV desta Lei” (UBERLÂNDIA, 2014b, p. 07, grifo nosso).

Assim, segundo o Plano (2014) fica previsto que para fazer parte do quadro de funcionários de emprego público de provimento efetivo, como Servidor da Educação, é necessária aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.

O 9º (nono) artigo informa acerca do desenvolvimento do servidor público municipal na carreira que se dará exclusivamente por progressão: “I - progressão funcional; II - progressão por qualificação; III - progressão por mérito profissional; IV - progressão por capacitação profissional; V – progressão por reconhecimento de notório saber” (UBERLÂNDIA, 2014b, p. 08). Abaixo segue a definição e detalhamento de cada progressão, a saber:

§ 1º Progressão Funcional é o instituto pelo qual o servidor com mais de 3 (três) anos de efetivo exercício no cargo e na especialidade muda de ambiente organizacional ou especialidade, dentro do mesmo cargo.

⁵² Para maiores informações sobre as atribuições de cada cargo dentro do Plano (2014) verificar ANEXO IV, no qual consta a DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DAS ESPECIALIDADES.

decorrente da obtenção de aprovação em processo de qualificação funcional.

§ 2º A progressão funcional de que trata o artigo 1º desta Lei ocorrerá a qualquer momento da carreira em que o servidor estiver assim o requerer e apresentar documentação comprobatória de obtenção da qualificação necessária à mudança pretendida.

§ 3º Progressão por qualificação é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade muda de nível de qualificação, dentro do mesmo cargo e especialidade decorrente da obtenção de certificação em curso de educação formal devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, que excede às exigências para ingresso na carreira, cargo e especialidade.

§ 4º O requerimento para progressão por qualificação deverá ser protocolizado no Núcleo de Protocolo da Secretaria Municipal de Administração, devendo ser anexado documento hábil que comprove a conclusão de curso de educação formal devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, nos termos do § 3º deste artigo.

§ 5º Deferida a progressão por qualificação, o servidor será posicionado no nível de qualificação correspondente ao grau obtido, em padrão de vencimento na mesma posição que ocupava anteriormente, conforme Anexo I desta Lei, com efeitos financeiros a partir do primeiro dia do mês subsequente ao protocolo do requerimento.

§ 6º Progressão por mérito profissional é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade muda para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, dentro do mesmo cargo e especialidade, a cada 2 (dois) anos de efetivo exercício no cargo, limitada a 17 (dezessete) progressões, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo padrão de vencimento obtido por meio da progressão por capacitação profissional.

§ 7º Progressão por capacitação profissional é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade muda de padrão de vencimento, dentro do mesmo nível de qualificação, na mesma especialidade e cargo, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em programa de capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 2 (dois) anos, no limite de 5 (cinco) progressões, nos termos da tabela constante do Anexo X desta Lei.

§ 8º O servidor que fizer jus à progressão por capacitação profissional será posicionado no padrão de vencimento imediatamente subsequente, no mesmo nível de qualificação.

§ 9º Progressão por reconhecimento de notório saber é o instituto pelo qual o servidor em efetivo exercício no cargo e na sua especialidade muda de nível de qualificação, dentro do mesmo cargo e especialidade, decorrente do reconhecimento de competência por notório saber, nos termos da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações, especialmente do parágrafo único do art. 66.

§ 10. Entende-se por reconhecimento de notório saber o processo pelo qual se reconhecem a competência, a produtividade e a experiência que transcendem o domínio institucional e sejam de domínio público, comprovadas por produção artística, científica ou cultural, qualitativamente diferenciada e quantitativamente regular.

§ 11. O processo de avaliação de desempenho será normatizado por lei conforme as diretrizes estabelecidas no Plano de Desenvolvimento dos Servidores Públicos da Carreira do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2014b, p. 08-10, grifos nossos).

Desse modo, para que os professores ascendam nas referências salariais, o Plano (2014) estabelece cinco possibilidades de progressão na carreira, sendo elas decorrentes de tempo de trabalho, qualificação e/ou formação profissional e em decorrência da sua avaliação de desempenho, a qual o documento deixa claro que será normatizada posteriormente.

O Art. 26 do Plano (2014) deixa claro que o mesmo contemplará um Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, de acordo com os princípios e diretrizes do 3º (terceiro) artigo e deverá conter: Programa de Capacitação e Programa de Avaliação de Desempenho, especificando que:

§ 2º O Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia será elaborado com base em diretrizes estabelecidas em lei, no prazo de até 180 (cento e oitenta) dias, a contar da publicação desta Lei.

§ 3º A partir da publicação da lei de que trata o § 2º deste artigo, a Administração Pública Municipal disporá de 12 (doze) meses para elaboração dos Programas de Capacitação e de Avaliação de Desempenho.

§ 4º Para a progressão por mérito profissional será aproveitado o tempo computado entre a data em que tiver ocorrido a última progressão e a data em que tiver sido feita a implantação do Programa de Avaliação de Desempenho, previsto neste artigo, segundo os critérios vigentes até a data da publicação desta Lei e aplicáveis ao Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia anterior.

§ 5º Enquanto não for estabelecido o Programa de Avaliação de Desempenho, os servidores terão sua progressão por mérito profissional de forma automática.

§ 6º Fica garantida ao servidor a progressão por mérito profissional caso sua avaliação de desempenho deixe de ser realizada por motivos alheios à sua vontade (UBERLÂNDIA, 2014b, p. 16, grifos nosso).

O Art. 26 é claro em especificar que esse Plano de Desenvolvimento deverá ser elaborado com base em diretrizes estabelecidas em lei e que a partir da publicação da referida lei a Administração Pública Municipal deverá elaborar Programas de Capacitação e de Avaliação de Desempenho, ressaltando que enquanto este não for

instituído a progressão por mérito ocorrerá de forma automática e que caso não seja feita a avaliação de desempenho por motivos alheios ao servidor este terá garantida sua progressão por mérito.

O Art. 27 do Plano apresenta a jornada de horas semanais de trabalho por cargo dos Servidores públicos municipais do Quadro da Educação, a saber: “[...] 20 horas semanais, para o Professor I e Professor II e 30 horas semanais para Professor Auxiliar para a Educação Infantil”. Para os cargos de Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para a Educação Infantil, um terço da jornada semanal de trabalho, a qual é realizada através do Módulo II, destina-se: “a atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da Unidade”. E: “dois terços das horas destinadas a atividades pedagógicas consideradas extraclasse poderão ser cumpridas, da forma e no local que melhor convier ao docente”. A Lei também prevê para estes cargos que: “poderá haver a opção para 40 (quarenta) horas nas escolas de formação e de tempo integral, conforme a ser estabelecido em regulamento” (UBERLÂNDIA, 2014b, p. 17, grifos nossos).

Assim, o Plano (2014) prevê um tempo dentro da carga horária de trabalho das professoras para que possam pensar e planejar seu trabalho, além das atividades extraclasse que também são remuneradas, e podem ser utilizadas para aperfeiçoamento profissional e colaboração com as atividades da escola. Com efeito, a jornada de 20 horas semanais permite ao professor a possibilidade de dois cargos públicos no município, uma vez que é permitida uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e em momento algum no Plano é citada a impossibilidade de dois cargos públicos de Professor no referido município.

Diante do exposto, destacam-se alguns pontos do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Uberlândia (2014) em relação às determinações das condições de trabalho docente para as professoras da Educação Infantil, as mesmas têm três possibilidades de Cargo dentro do referido Plano (2014), a saber: Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para a Educação Infantil, sendo que somente para a ocupação do Cargo de Professor II há exigência de formação em nível superior, destaque aqui para a criação do Cargo de Professor Auxiliar de Educação Infantil, o qual se assemelha as atribuições do Cargo de Educador infantil, com atividades voltadas para o cuidado.

Quanto aos princípios e diretrizes do Plano (2014) dois fatores apontam indícios de preocupação com as condições de trabalho docente, sendo elas: aprovação em concurso público de provas ou provas e títulos para investidura em cada Cargo do Plano e garantia de condições de trabalho adequadas, mas o documento não especifica como seriam asseguradas essas condições. A Lei em questão tem a previsão de ascensão salarial através de cinco possibilidades de progressão, que se baseiam no tempo de trabalho, formação e/ou qualificação profissional e da avaliação de desempenho de cada servidor, mostrando que o município de Uberlândia/MG está em consonância com as tendências das reformas educacionais que vem ocorrendo nos países latino-americanos.

Em relação ao desenvolvimento na carreira o Plano (2014) prevê a criação de uma legislação específica que contemple Programas de Capacitação e de Avaliação de Desempenho, portanto, se baseia nestes dois pilares para o desenvolvimento da carreira do servidor da educação überlandense. O Plano (2014) determina a garantia de um terço da jornada de trabalho de 20 horas semanais para a realização de atividades dentro da escola que envolve pesquisa, estudos, aperfeiçoamento, ou seja, atividades que se voltem ao Projeto Político Pedagógico da escola e atividades extraclasse. Desse modo, considera-se, com exceção da possibilidade de ingresso na carreira com nível médio e técnico, o restante das ações que se encontram no Plano (2014) podem ser importantes indicadores de profissionalização e busca por condições de trabalho docente adequadas, desde que sejam cumpridos.

O Projeto de Lei nº 079/2015, o qual Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) de Uberlândia/MG para o Decênio 2015/2025 traz em seu 2º (segundo) artigo seus eixos temáticos, a saber:

I - Sistema Municipal de Ensino; II - Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; III - Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem; IV - Gestão Democrática; V - Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho; VI - Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social (UBERLÂNDIA, 2015, p. 01).

Em seu 6º (sexto) artigo o PME (2015) destaca que para sua execução, cumprimento das metas e implementação das estratégias, as quais são orientadas por seus eixos, serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelas seguintes instâncias: “I – MEC; II – SME; III – Comissão de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia, Esporte e Lazer da Câmara Municipal de Uberlândia; IV

– Conselho Municipal de Educação – CME; V – Fórum Municipal de Educação” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 02-03).

Desse modo, logo de início o PME (2015) do município de Uberlândia/MG traz seus eixos temáticos, os quais irão orientar sua execução, cumprimento das metas e implementação das estratégias, sendo que estas ações serão monitoradas por instâncias federais, tais como: o MEC e por instâncias municipais, tais como: a SME e o CME, dentre outras da referida cidade.

Na apresentação do PME (2015) fica esclarecido que para a elaboração do mesmo foi criada uma comissão, por solicitação da SME, dentro do CME, a qual iniciou as discussões acerca do PME (2015) em outubro de 2013. Sendo que: “desde o início, a proposição foi a de realizar um trabalho que pudesse envolver o maior número possível de pessoas para a elaboração e consecução do PME, defendendo o princípio da participação democrática” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 09).

Assim, foi elaborado por essa comissão um Documento de Referência, o qual foi levado para ser apresentado em reuniões com membros da SME, da Superintendência Regional de Ensino (SRE), das ONGs e da UFU. O documento também foi enviado para todas as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino. Sendo que todas as instituições que tiveram acesso ao mesmo poderiam propor emendas, sendo elas aditivas, supressivas (total ou parcial), substitutivas ou novas. Assim, “o documento estudado e modificado pelas instituições foi enviado para a Comissão e incorporado ao documento referência, em trabalho conjunto entre o CME e o CEMEPE, que fizeram o trabalho de compilação dos textos” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 10).

No processo de elaboração das emendas foram eleitos delegados e observadores nas instituições para participarem do “Congresso Municipal de Educação – Plano Municipal de Educação – Por Uma Cidade Educadora”, o qual tinha por dever discutir as propostas dos eixos temáticos, elaborar, votar e aprovar o Documento Final, essas atividades se iniciaram com o Congresso no dia 11 de setembro de 2014 e se desdobrou até o dia 12 de novembro de 2014⁵³. No dia 27 de novembro de 2014 foi entregue a SME o documento aprovado no Congresso para a tomada das ações necessárias. Estiveram presentes no referido Congresso “617 delegados, 54 observadores e 16 convidados, num total de 687 participantes, distribuídos nos seis eixos temáticos”

⁵³ Visto que “a plenária decidiu ampliar os dias de realização do Congresso para que, de fato, as propostas fossem discutidas e aprovadas nas Plenárias de Eixo Temático, e depois levadas para a Plenária Final” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 10).

(UBERLÂNDIA, 2015, p. 10). Quanto às instituições participantes no Congresso teve-se:

54 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); 50 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs); 21 Escolas Estaduais (EEs), 25 Organizações Não Governamentais (ONGs), além do CEMEPE, do Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência, da Superintendência Regional de Ensino, do Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia – CESEC, da UFU, da Escola de Educação Básica da UFU – ESEBA, da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia – ADUFU, diversos conselhos e sindicatos, totalizando 162 instituições presentes (UBERLÂNDIA, 2015, p. 10).

Merece destaque na Apresentação do PME (2015) quando se chama a atenção para o fato de que a construção do mesmo para o município de Uberlândia/MG representa significativo avanço, por se tratar: “de uma Política de Estado e não somente uma Política de Governo. A sua aprovação pelo Poder Legislativo, sancionada pelo Chefe do Executivo, transforma-o em Lei Municipal, conferindo-lhe o poder de ultrapassar diferentes gestões”. Assim, espera-se com uma Política de Estado superar a prática da descontinuidade das políticas brasileiras. “Com um Plano Municipal de Educação com força de lei, respeitado por todos os dirigentes municipais, resgata-se o sentido da continuidade das políticas públicas” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 11).

Por fim, na parte do Documento intitulada: “Apresentação do PME” (2015) ressalta-se que a maior dificuldade para sua elaboração foi a confecção de um Plano Municipal que preservasse harmonia com o PNE (2014) e ao mesmo tempo tivesse sua própria identidade e autonomia (UBERLÂNDIA, 2015).

Ressaltamos alguns aspectos constituintes da seção do Documento: “Apresentação do PME” (2015) da cidade de Uberlândia/MG, os quais se referem ao princípio da participação democrática, que ocorreu durante o percurso de construção do Documento Final, na busca da participação do maior número possível de instituições educacionais da cidade, tais como: SME, SRE, ONGs, UFU, CME, CEMEPE, dentre outras. De acordo com o Documento, aconteceram discussões sobre o PME, as quais culminaram no “Congresso Municipal de Educação – Plano Municipal de Educação – Por uma Cidade Educadora”. O referido evento contou com a participação de 162 instituições ligadas a educação na cidade de Uberlândia/MG e as discussões preparatórias ocorreram entre os meses de setembro até novembro de 2014, as quais culminaram na elaboração do PME (2015). Para os responsáveis pela preparação do

mencionado Projeto de Lei assim que o mesmo for reconhecido pelo Poder Executivo e transformado em Lei Municipal, a mesma passa a ser uma Política de Estado e não de Governo, o que a confere significativa importância quanto à continuidade da política educacional pensada para o PME (2015), independente das mudanças de gestão municipal ao longo de 10 anos.

Quanto aos eixos do PME (2015) procurou-se atender àqueles que fossem ao encontro dos objetivos do presente trabalho, ou seja, as análises buscaram apreender elementos que, de alguma forma, pudessem incidir sobre as condições de trabalho docente das professoras de Educação Infantil do município de Uberlândia/MG.

Assim, o Eixo III: “Qualidade da Educação: Democratização da Aprendizagem” em sua Meta 3: “Garantir Acesso, Permanência, Conclusão e Elevar a Qualidade Social da Educação”, na Diretriz I: “Fomento, Expansão e Promoção da Qualidade da Educação Infantil”, traz as seguintes estratégias e prazos que constam no PME (2015):

- 1) Criar novas vagas, com vistas a universalizar o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos de idade, garantindo estrutura física, material pedagógico específico, adequado para o funcionamento dessa etapa de ensino, profissionais devidamente habilitados e em número suficiente para desenvolver um trabalho de qualidade. Até 2016.
- 2) Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos de idade, garantindo estrutura física, material pedagógico específico, adequado para o funcionamento dessa etapa de ensino, profissionais devidamente habilitados e em número suficiente para desenvolver um trabalho de qualidade. Até 2020. [...]
- 4) Cumprir o limite de alunos por sala estabelecido em legislação vigente. A partir da publicação desta Lei.
- 5) Promover a qualificação profissional específica para todos os profissionais da Educação Infantil. A partir da publicação desta Lei.
- 6) Disponibilizar e assegurar educador de apoio extra para a Educação Infantil, independente da quantidade de alunos, na faixa etária 4 meses a 3 anos de idade. A partir da publicação desta Lei (UBERLÂNDIA, 2015, p. 40, grifos nossos).

A Diretriz V: “Implementação de Políticas Públicas que Garantam a Redução do Número de Alunos por Turma para todos os Níveis da Educação Básica e a Estruturação do Espaço Físico Escolar”, no eixo III e na Meta III, traz como estratégias e prazos:

- 1) Estabelecer e cumprir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/2013 e a Instrução Normativa SME nº 003, de 4 de setembro de 2008, em relação à quantidade de alunos e profissionais em cada turma. A partir da publicação desta Lei.
- 2) Observar na legislação vigente os espaços físicos, respeitando o limite metro quadrado por aluno em todas as modalidades de ensino.

A partir da publicação desta Lei (UBERLÂNDIA, 2015, p. 46, grifos nosso).

Também no Eixo III e Meta III destaque para a Diretriz IX: “Garantia de Infraestrutura Adequada e Necessária para uma Educação de Qualidade em todos os Níveis e Modalidades, nas Escolas de Zona Urbana e Rural”, com as seguintes estratégias e prazos:

- 1) Garantir a implantação, renovação, manutenção e ampliação das bibliotecas escolares, com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos, materiais e infraestrutura necessários à qualidade de aprendizagem dos estudantes. **A partir da publicação desta Lei.**
- 2) Promover, garantir e efetivar que a construção das novas escolas e o CEMEPE tenham anfiteatros com equipamentos adequados (som e vídeo) para apresentações e promoções de eventos, com acessibilidade. **Em até 6 anos, a partir da publicação desta Lei.** [...]
- 4) Promover, garantir e efetivar a construção e a implantação, renovação, manutenção e ampliação das brinquedotecas e parques infantis das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com equipamento, espacos acessíveis, materiais e infraestrutura necessários à qualidade de aprendizagem dos alunos. **Em até 3 anos, a partir da publicação desta Lei.** [...]
- 6) Promover, garantir e efetivar a construção de prédios próprios para a instalação das instituições educacionais, de acordo com demandas identificadas, garantindo assim que a população local seja atendida, com infraestrutura adequada a cada nível de ensino. **A partir da publicação desta Lei.**
- 7) Promover, garantir e efetivar nas escolas um espaço adequado, equipado com ferramentas tecnológicas, para uso dos profissionais da educação, durante atividades de estudo e planejamento. **A partir da publicação desta Lei.** [...]
- 9) Promover, garantir e efetivar a construção e manutenção das quadras poliesportivas cobertas (com equipamentos e espaços adequados para a boa aprendizagem dos alunos). **Em até 4 anos, a partir da publicação desta Lei.** [...]
- 11) Criar, garantir e efetivar salas de artes (com suas diversas linguagens), nas escolas e Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede, que possuam espaço físico adequado para ampliação. **A partir da publicação desta Lei.**
- 12) Realizar e/ou ampliar a arborização de espacos escolares destinados à recreação. **A partir da publicação desta Lei** (UBERLÂNDIA, 2015, p. 50-51, grifos nosso).

A Diretriz XI: “Promoção do Desenvolvimento da Aprendizagem e da Avaliação da Educação, em seus Diferentes Níveis, Etapas e Modalidades” também do Eixo III e Meta III, traz como estratégias e prazos o seguinte:

[...] 2) Implementar a avaliação institucional participativa nas escolas, e, por meio dela, construir indicadores acerca da realidade escolar,

como referência para o trabalho pedagógico da escola. A partir da publicação desta Lei.

3) Promover debates e discussões, em cursos de formação continuada, acerca das avaliações internas e externas, no sentido de desenvolver conhecimentos sobre as mesmas, facilitando a interpretação e compreensão de seus resultados, buscando a melhoria da qualidade da educação. A partir da publicação desta Lei.

4) Garantir que as avaliações externas e internas sirvam de parâmetros para a implementação de políticas públicas educacionais. A partir da publicação desta Lei. [...]

13) Criar um Sistema Municipal de Avaliação da infraestrutura, equipamentos, materiais didáticos, pedagógicos e permanentes das instituições educacionais. A partir da publicação desta Lei. [...]

17) Estimular programa de formação cultural, acadêmico/científico para os profissionais da Educação, como parte de sua formação continuada. A partir da publicação desta Lei (UBERLÂNDIA, 2015, p. 52-54, grifos nossos).

O Eixo V: “Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho” esclarece que, para o referido PME (2015), são Trabalhadores da Educação: “Especialista de Educação, Professor, Professor Auxiliar para Educação Infantil, Educador Infantil, Instrutor de Língua de Sinais, Intérprete de Língua de Sinais” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 63). O PME (2015) destaca que a discussão da valorização desses trabalhadores perpassa entre a formação, remuneração, carreira e condições de trabalho (UBERLÂNDIA, 2015).

O PME (2015) apresenta que a formação profissional dos trabalhadores da educação deve estar em sintonia ao projeto de sociedade expresso nos planos pedagógicos e de gestão das unidades de ensino e abranger tanto a formação inicial quanto a continuada, em rede e em serviço. Assim, essa formação deve contemplar tanto as escolas municipais quanto o CEMEPE, instituição formadora. “Dessa maneira, esses órgãos precisam articular ações no sentido de promover uma formação que atenda aos anseios dos trabalhadores da educação e que, também, contribua para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 63).

Quanto às condições de trabalho o PME (2015) destaca que a mesma deve possibilitar que o processo educativo propicie a aprendizagem dos alunos e “ao mesmo tempo se constitua em fator de desenvolvimento profissional, de forma a oferecer e garantir condições de ampla participação nos processos decisórios, consolidando a prática da gestão democrática” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 63-64).

A valorização dos trabalhadores da educação deve refletir também na criação de planos de cargos e carreiras que realmente estimulem a permanência no exercício da função, propiciando uma remuneração condizente com a formação dos profissionais. A realização de concursos públicos para efetivação dos profissionais é outro fator que contribui tanto para a valorização, como para a qualidade da educação. Também deve ser considerada a jornada de trabalho do profissional da educação, envidando esforços para que sejam criados cargos de 40 horas, com remuneração equivalente e/ou com dedicação exclusiva, em uma única escola, para atendimento à educação de tempo integral, com horários destinados às ações escolares como um todo, atendimento aos alunos e familiares, bem como o envolvimento na gestão escolar de maneira geral (UBERLÂNDIA, 2015, p. 64, grifos nossos).

O Eixo V na Meta 5: “Garantir a Formação Continuada, em Serviço e em Rede, Condições de Trabalho no Processo Permanente de Valorização dos Trabalhadores da Educação”, na Diretriz I: “Formação Inicial e Continuada”, traz suas estratégias e prazos, a saber:

- 1) Desenvolver, efetivar, garantir e implementar programas permanentes de formação continuada em serviço, previamente planejados e estruturados dentro de um contexto e calendário para trabalhadores da educação e com certificação visando ao aperfeiçoamento profissional, à atualização dos conteúdos curriculares (temas transversais, acordo ortográfico), ao aprofundamento no conhecimento e à formação específica, para atuação em todos os níveis e modalidades de ensino. **A partir da publicação desta Lei.**
- 2) Ampliar e consolidar o CEMEPE como órgão responsável pela formação continuada dos trabalhadores da educação, visando contemplar a diversidade cultural/religiosa/social/étnica/humana; tanto urbana como rural; bem como desenvolver e implementar programas permanentes de formação continuada em serviço e em rede, voltados para as necessidades das escolas municipais. **A partir da publicação desta Lei.** [...]
- 6) Garantir no Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação que esses programas de formação continuada sejam utilizados como formas de avaliação para progressão horizontal e vertical, por meio de certificados de frequência do profissional, conforme legislação vigente. **A partir da publicação desta Lei.**
- 7) Criar e implementar cursos significativos, práticos e inovadores, voltados para os trabalhadores da Educação Infantil, que atuam especificamente com crianças de 0 a 3 anos de idade. **A partir da publicação desta Lei.**
- 8) Oferecer cursos de qualidade, com temas inovadores e interessantes, com profissionais experientes e capacitados no assunto a ser abordado. **A partir da publicação desta Lei.** [...]
- 11) Estabelecer critérios que prezem pela qualidade e profissionalismo dos formadores da educação continuada. **A partir da publicação desta Lei.** [...]

- 13) Fomentar a participação dos trabalhadores da educação em cursos de graduação. A partir da publicação desta Lei.
- 14) Regulamentar, em lei específica, a liberação total ou parcial remunerada para matriculados em cursos de mestrado e doutorado. A partir da publicação desta Lei. (UBERLÂNDIA, 2015, p. 64-67, grifos nossos).

A Diretriz II: “Valorização: Plano de Carreira, Jornada de Trabalho, Remuneração e Condições de Trabalho”, do Eixo V e Meta V, apresenta as seguintes estratégias e prazos:

- 1) Obedecer aos padrões da ergonomia e segurança do trabalho referentes a mobiliário, levando-se em conta a qualidade de vida do servidor da educação e dos alunos. A partir da publicação desta Lei.
- 2) Fomentar atividades conjuntas para oferecer a ginástica laboral para os trabalhadores da educação, como prática de exercícios físicos, a fim de se prevenir doenças ocupacionais e a promoção do bem-estar desses profissionais. A partir da publicação desta Lei.
- 3) Estabelecer parceria, com vistas a implementar programas para a saúde vocal dos trabalhadores da educação, seja no próprio ambiente de trabalho ou no exterior a esse e, também, disponibilizar equipamentos para ampliação da voz. A partir da publicação desta Lei.
- 4) Observar os agentes ambientais nocivos (ruído, poeira, pó de giz, agentes químicos, temperatura e iluminação inadequadas), fazendo-se tratamentos acústicos, de iluminação e de ventilação para controles dos riscos no ambiente de trabalho. A partir da publicação desta Lei. [...]
- 6) Acionar os equipamentos sociais a fim de se diminuir os problemas sociais que se refletem na escola, para uma cultura de paz, tolerância e cidadania, minorando-se os desgastes físicos e psíquicos a que os profissionais da educação estão sujeitos. A partir da publicação desta Lei.
- 7) Dar continuidade aos programas de saúde que cuidam da saúde psíquica dos professores, estendo-os a todos os profissionais da educação e aos que fazem parte da ambiência escolar. A partir da publicação desta Lei. [...]
- 9) Investir na qualidade das condições de trabalho do servidor em caráter preventivo, evitando desgastes físicos, mentais e emocionais que refletem na saúde. A partir da publicação desta Lei.
- 10) Construir novas escolas de modo a atender à população, para que haja a redução de alunos por sala, em todos os níveis da educação básica. A partir da publicação desta Lei. [...]
- 12) Ampliar progressivamente a jornada escolar diária, tendo em vista a oferta da educação em tempo integral na Educação Infantil e Ensino Fundamental, com garantia de estrutura física, organização curricular e condições adequadas de trabalho. A partir da publicação desta Lei.
- 13) Ampliar, progressivamente, o quadro de profissionais direcionados para o atendimento integral. A partir da publicação desta Lei.

- 14) Promover concursos públicos para o provimento do magistério com a finalidade de estruturar a Rede Pública Municipal de Ensino, de maneira que 100% (cem por cento) dos cargos vagos da educação sejam preenchidos por profissionais efetivos. A partir da publicação desta Lei.
- 15) Garantir o cumprimento das horas destinadas às atividades extraclasse. Até o final da vigência deste PME.
- 16) Prever e assegurar para os profissionais da educação, licenças remuneradas para qualificação profissional, com base em um Plano Decenal de liberação para Pós-Graduação *stricto sensu*, elaborado pelas unidades, de acordo com o planejamento da Secretaria Municipal de Educação. A partir da publicação desta Lei. [...]
- 22) Garantir a participação dos servidores públicos em reuniões da Mesa Permanente de Negociações e demais reuniões com a Administração Pública, liberando o servidor do comparecimento ao local de trabalho, no dia em que ocorrerem essas reuniões. A partir da publicação desta Lei.
- 23) Consolidar e ampliar ações especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e emocional dos trabalhadores da educação, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação municipal. A partir da publicação desta Lei. [...]
- 25) Implantar a troca dos quadros de giz para quadros brancos, de proporção grande, em todas as escolas das redes de ensino. A partir da publicação desta Lei (UBERLÂNDIA, 2015, p. 69-73, grifos nossos).

Desse modo, após leitura e análise dos Eixos, Metas e Diretrizes do PME (2015) da cidade de Uberlândia/MG, especificamente dos aspectos que vão ao encontro dos objetivos deste trabalho, pode-se destacar o Eixo III: “Qualidade da Educação: Democratização da Aprendizagem”, a Meta 3: “Garantir Acesso, Permanência, Conclusão e Elevar a Qualidade Social da Educação”, e a Diretriz I: “Fomento, Expansão e Promoção da Qualidade da Educação Infantil”, visto que trata-se de estratégias importantes para a Educação Infantil überlandense, uma vez que propõe-se a criação de novas vagas para a faixa etária das crianças de 4 a 5 anos, com a pretensão de universalizar este atendimento ainda neste ano de 2016 e para a faixa etária de 4 meses a 3 anos de idade almeja-se ampliar a oferta de atendimento até 2020. A legislação é clara em destacar que esta ampliação do número de vagas para toda a Educação Infantil deve vir acompanhada de estrutura física adequada das escolas, material pedagógico específico, profissionais habilitados e em número suficiente para o desenvolvimento de um trabalho adequado. Outras estratégias que merecem destaque são concernentes ao cumprimento do limite de alunos por sala estabelecido em legislação vigente; promoção da qualificação profissional específica para todos os profissionais da educação e educador de apoio, independente da quantidade de alunos, para a faixa etária de 4 meses

a 3 anos de idade, sendo que no PME (2015) estas estratégias estão previstas para começarem a serem cumpridas a partir da publicação desta Lei.

A Diretriz V: “Implementação de Políticas Públicas que Garantam a Redução do Número de Alunos por Turma para todos os Níveis da Educação Básica e a Estruturação do Espaço Físico Escolar”, do eixo III e da Meta III, traz especificamente uma estratégia de suma importância para a Educação Infantil do município, que se refere a quantidade de alunos e profissionais por turma de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. E o respeito ao limite de metro quadrado por aluno. Sendo estas estratégias previstas para entrarem em prática a partir da publicação desta Lei. Uma das maiores queixa que se ouviu durante a realização das entrevistas com as professoras de Educação Infantil überlandense se refere ao excessivo número de alunos por turma de acordo com o espaço físico disponível nas EMEIs.

Na Diretriz IX: “Garantia de Infraestrutura Adequada e Necessária para uma Educação de Qualidade em todos os Níveis e Modalidades, nas Escolas de Zona Urbana e Rural”, também do Eixo III e Meta III, apresenta como estratégias, desde a publicação desta Lei, para a garantia da infraestrutura adequada das escolas überlandenses: a implantação, renovação, manutenção e ampliação das bibliotecas escolares (embora seja uma estratégia que deveria ser colocada em prática desde a publicação desta Lei, que ocorreu em maio de 2015, quando em contato para a realização das entrevistas justamente neste mesmo período a realidade das EMEIs visitadas era que estavam perdendo o espaço das bibliotecas para se transformarem em salas de aula a fim de atender a demanda de crianças fora da escola); a efetivação da construção de prédios próprios para a instalação das escolas de acordo com as demandas (outra estratégia que merece ser comentada, pois das seis EMEIs visitadas para a realização deste trabalho, três delas funcionam em instalações que foram adaptadas para o funcionamento de uma escola, principalmente de Educação Infantil, sendo que uma delas funciona em uma casa. Espaços estes que se pode constatar, na prática, pode contribuir para o comprometimento do trabalho realizado com as crianças, visto que as professoras não contam com uma infraestrutura adequada para a realização de seu trabalho); efetivação de espaços adequados e equipados com ferramentas tecnológicas (nas três EMEIs que funcionam em espaços adaptados os professores sequer têm uma sala de professores para lanchar, trocar uma ideia, ou mesmo realizar seu momento de Módulo. E constata-se que geralmente há disponível somente um computador por escola para todas as

professoras); criação de salas de arte com espaço físico adequado; realização e/ou ampliação da arborização dos espaços escolares.

Já as estratégias a serem conquistadas em longo prazo têm-se: a construção de anfiteatros nas escolas que serão construídas e no CEMEPE; construção e manutenção das brinquedotecas e parques infantis com equipamentos, materiais e infraestrutura necessárias para a qualidade da aprendizagem dos alunos; construção e manutenção de quadras poliesportivas cobertas (nenhuma das EMEIs observadas tem-se brinquedoteca e o parque infantil, quando existe encontra-se com brinquedos sucateados. Em relação à quadra poliesportiva nenhuma tem quadra coberta).

Quanto a Diretriz XI: “Promoção do Desenvolvimento da Aprendizagem e da Avaliação da Educação, em seus Diferentes Níveis, Etapas e Modalidades”, também do Eixo III e Meta III fala sobre a Avaliação Institucional, trazendo que a mesma deve ser implementada de forma participativa e servir para a construção de indicadores sobre a realidade escolar e assim, auxiliar no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Que tanto a avaliação interna quanto a externa devem ser discutidas nos cursos de formação continuada a fim de que os professores possam ter maior conhecimento sobre as mesmas e seus resultados na busca pela melhoria da qualidade da educação. E que essas avaliações possam ser instrumentos para a prática de políticas públicas educacionais. Acredita-se que se a Avaliação Institucional realmente for realizada para verificar os reais problemas das instituições escolares e assim, for colocada em prática para resolvê-los a mesma pode contribuir para a melhora da educação, o que não se concorda é com a realização de uma avaliação que sirva como um instrumento de punição do professor, o colocando como o único responsável pelos problemas que ocorrem dentro das escolas.

Destaque para a criação do Sistema Municipal de Avaliação de infraestrutura, equipamentos e materiais das instituições educacionais, considera-se uma atitude que se faz necessária para o não sucateamento das escolas e para que os professores consigam ter condições materiais para assegurar o desenvolvimento de seu trabalho com os alunos. Quanto ao programa de formação cultural, acadêmico/científico para os profissionais da educação também se colocado em prática será de grande valia para o desenvolvimento profissional dos professores.

Em relação ao Eixo V: “Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho”, o PME (2015) diz que a valorização dos trabalhadores da educação passa pela formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, sendo

que o mesmo ressalta a importância da formação inicial e continuada, destacando que a mesma deva vir ao encontro às expectativas dos trabalhadores da educação. Em relação às condições de trabalho o PME (2015) afirma que a mesma perpassa tanto o fato de se propiciar a aprendizagem dos alunos quanto oferecer aos professores a garantia de participação ampla nos processos decisórios, advertindo que a valorização dos trabalhadores da educação ocorre com a criação de planos de cargos e carreira; remuneração condizente com a formação profissional; concurso público para efetivação; criação de cargos de 40 horas, com remuneração equivalente e/ou dedicação exclusiva, em uma única escola, propiciando maior envolvimento dos professores com a gestão escolar como um todo.

Quanto ao Eixo V, na Meta 5: “Garantir a Formação Continuada, em Serviço e em Rede, Condições de Trabalho no Processo Permanente de Valorização dos Trabalhadores da Educação”, a Diretriz I: “Formação Inicial e Continuada”, traz como estratégias para essa formação: a implantação de programas permanentes de formação continuada em serviço. Consolidação do CEMEPE como órgão responsável pela formação continuada dos trabalhadores da educação, formação esta que possa suprir as necessidades das escolas municipais. Garantia que os programas de formação continuada possam ser utilizados como forma de avaliação para progressão horizontal e vertical na carreira. Criação de cursos específicos, práticos e inovadores para os professores da Educação Infantil que atuam na faixa etária de 4 meses a 3 anos. Assegurar o profissionalismo dos ministrantes dos cursos de formação continuada, buscando oferecer cursos com temas inovadores e interessantes. Fomentar a participação dos trabalhadores da educação em cursos de graduação e regulamentar a liberação total ou parcial remunerada para os professores que estejam em cursos de mestrado e doutorado. Estratégias que pretendem ser colocadas em prática a partir da publicação desta Lei e que refletem uma preocupação, ao menos, em Lei, em oferecer cursos que sejam interessantes, com profissionais ministrantes capacitados e gabaritados para tal, e que assim se tenha uma efetiva participação dos professores nestes cursos de formação continuada. Destaque também para a liberação remunerada parcial ou total para os professores que possam vir a fazer o mestrado e/ou doutorado, atitude esta que se colocada em prática é de extrema importância para incentivar o corpo docente a se especializar.

As estratégias apresentadas na Diretriz II: “Valorização: Plano de Carreira, Jornada de Trabalho, Remuneração e Condições de Trabalho”, do Eixo V e Meta V são

de suma importância para a análise no presente trabalho, uma vez que são aquelas que vão ao encontro das garantias de condições de trabalho para os professores da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG durante os próximos 10 anos, assim, destaque para as seguintes estratégias: obedecer aos padrões de ergonomia e segurança do trabalho quanto ao mobiliário, com foco na qualidade de vida dos professores e alunos⁵⁴; promoção de ginástica laboral e desenvolvimento de programa para a saúde vocal dos trabalhadores da educação; observação dos agentes ambientais (ruído, iluminação, ventilação, dentre outros) para controle dos mesmos⁵⁵; ativação dos equipamentos sociais a fim de diminuir os problemas sociais dentro da escola; investir na qualidade das condições de trabalho em caráter preventivo, a fim de se evitar desgastes físicos, mentais e emocionais que refletem na saúde dos trabalhadores da educação; novamente fala-se na jornada de trabalho em tempo integral como uma forma de valorização dos profissionais da educação; também se traz novamente acerca do provimento das vagas na educação através de concurso público com vagas efetivas e sobre a licença remunerada para os profissionais que estejam em formação *stricto sensu*; o PME (2015) apresenta como estratégia a liberação do trabalho para os profissionais da educação quando estiverem participando de reuniões da Mesa Permanente de Negociações⁵⁶. Por fim, menciona-se sobre o desenvolvimento de ações voltadas para a promoção e prevenção à saúde e integridade física, mental e emocional dos trabalhadores da educação e da troca dos quadros de giz pelos quadros brancos.

Espera-se que realmente as estratégias apresentadas no PME (2015) sejam cumpridas, visto que acreditamos que a legislação vigente seja de suma importância para a concretização de condições de trabalho adequadas aos professores da rede municipal de ensino überlandense.

É importante ressaltar que a Equipe da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, na gestão de 2013/2016, reconhece que a rede municipal ainda apresenta grandes problemas voltados para a infraestrutura das escolas e, especificamente, para a Educação Infantil, reconhecendo que um grande desafio se encontra na significativa

⁵⁴ Estratégia que realmente precisa ser colocada em prática o quanto antes, visto o número insuficiente de carteiras e cadeiras para as crianças nas EMEIs, e muitas vezes também de mesa e cadeira para as professoras, ou mesmo falta de espaço para colocá-las, situações estas que impactam na realização do trabalho das professoras.

⁵⁵ Presença de ruídos e falta de iluminação e ventilação quando ocorrem nas EMEIs também são fatores que podem colaborar para a não execução de um trabalho satisfatória na Educação Infantil.

⁵⁶ Acredita-se que seja fundamental a participação dos docentes nas Mesas de Negociações, uma vez que são discutidos assuntos de suma importância para a atuação profissional dos mesmos.

falta de vagas para esse nível educacional. E aponta como intensificadores para a resolução desses problemas a demanda congelada e o orçamento insuficiente.

Quanto à análise da legislação e dos documentos educacionais municipais constata-se que os mesmos estão em consonância com a legislação e documentos nacionais, uma vez que apresentam princípios voltados para a valorização dos profissionais da educação e, portanto, que possam contribuir e influenciar para assegurar condições de trabalho adequadas para as professoras das escolas municipais, a saber: valorização dos profissionais da educação; Plano de Carreira para os profissionais da educação; acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; padrão de qualidade; Piso Salarial Profissional Nacional; responsabilidade dos municípios com a Educação Infantil; destinação de recursos financeiros para a educação; Plano Nacional de Educação; relação número de alunos/professor; carga horária; formação inicial e continuada dos docentes; período reservado dentro da carga horária de trabalho para estudo, planejamento e avaliação; concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada; progressão salarial na carreira; condições adequadas de trabalho; padrão de qualidade; instalações e equipamentos das escolas municipais e infraestrutura das escolas municipais, como pode ser verificado no Quadro 4 que traz um panorama sobre as proposições apresentadas pelas legislações e documentos municipais analisados neste estudo em relação às condições de trabalho das professoras na Educação Infantil.

QUADRO 4 - Panorama das legislações e documentos municipais quanto às proposições referentes às condições de trabalho docente na Educação Infantil

PROPOSIÇÕES	Lei Orgânica	Lei nº 11.444	Carta às pessoas...	Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia	Projeto de Lei nº 079/2015, o qual Aprova o Plano Municipal de Educação (PME)
Valorização dos profissionais da educação.	X		X		X
Plano de Carreira para os profissionais da educação.	X			X	X
Acesso à carreira por concurso público de provas e títulos.	X			X	X
Padrão de qualidade.	X				X
Piso Salarial Profissional Nacional.	X				
Responsabilidade dos	X				

municípios com a Educação Infantil.					
Destinação de recursos financeiros para a educação.	X				
Plano Nacional de Educação.					X
Relação número de alunos/professor na Educação Infantil.					X
Carga horária.					X
Formação inicial e continuada dos docentes.			X	X	X
Período reservado dentro da carga horária de trabalho para estudo, planejamento e avaliação.				X	
Concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada.					X
Progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional.				X	X
Condições adequadas de trabalho.				X	
Padrão de qualidade.	X				
Instalações e equipamentos das escolas municipais.	X				
Infraestrutura das escolas municipais.			X		X

Desse modo, os Quadros 3 e 4 evidenciam progressos significativos referentes a valorização do trabalho docente, tanto na legislação nacional quanto na municipal. Assim, é importante destacar que as conquistas nacionais quanto à valorização dos professores, como por exemplo, a Lei do Piso Salarial Nacional, formação profissional, dentre outras, se deram mediante importantes lutas da sociedade civil e das entidades representativas, como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dentre outras, ou seja, historicamente houve uma grande batalha para a garantia desses direitos para os professores, caracterizando assim mudanças nas políticas de Estado, as

quais têm como característica precípua a perenidade, independente dos governos que assumem a gestão dos municípios.

Com este estudo foi possível também vislumbrar os avanços das políticas municipais de Uberlândia/MG referentes à valorização dos professores, mas por outro lado, é importante ressaltar que a efetivação desses avanços não é responsabilidade exclusiva dos municípios, uma vez que pode ocorrer que essas políticas não sejam concretizadas a contento, devido ao fato dos municípios encontrarem obstáculos de ordem estruturais relacionadas ao Estado, e também a fragilidades históricas e crônicas concernentes à formação e valorização do profissional da educação.

Visando responder alguns dos questionamentos apresentados pelo presente trabalho, ou seja, **como se configuram as condições de trabalho em suas dimensões objetivas e subjetivas no âmbito da Educação Infantil** teremos no próximo capítulo a análise das entrevistas realizadas com 43 professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, com o intuito de buscar no depoimento das mesmas suas vivências e concepções acerca da realidade de suas condições de trabalho e relacioná-las com as legislações nacionais e municipais.

CAPÍTULO 4

CONHECENDO AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL UBERLANDENSE: uma análise a partir de suas vivências

Como mencionado anteriormente, o presente estudo consiste numa investigação qualitativa, que utilizou das seguintes técnicas: observação, entrevista intensiva e análise documental. Desse modo, com a finalidade de ouvir quem realmente vivencia o cotidiano das condições de trabalho docente na rede municipal da Educação Infantil de Uberlândia/MG é que foram realizadas as entrevistas individuais com 43 professoras que trabalham nas EMEIs, assim, no presente capítulo será feita a análise das mesmas, com o intuito de buscar no depoimento das professoras suas vivências e concepções acerca da realidade de suas condições de trabalho e relacionar as legislações nacionais e municipais na determinação dessas condições de trabalho docente das professoras da Educação Infantil überlandense a partir da realidade compartilhada por elas.

Relevante destacar que o depoimento das professoras é de suma importância para o presente trabalho, uma vez que nos atentamos para as experiências vivenciadas por elas no dia a dia da escola, pois são essas professoras que compartilham a realidade das condições de trabalho postas pela legislação nacional e municipal, assim parte-se do pressuposto de trabalharmos com o compartilhamento das experiências das mesmas, aceitando assim que a compreensão da realidade é subjetiva, depende das experiências histórico-culturais das pessoas que vivenciam determinada situação, daí a importância de relacionar a legislação a partir da fala das professoras para a tentativa de compreender como se materializa na prática as reais condições de trabalho docente das professoras da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

Como nos destaca González Rey (2010, p. 14) o ato de compreender a pesquisa nas ciências antropossociais se refere ao terceiro atributo geral da Epistemologia Qualitativa como um processo de comunicação, um processo dialógico, visto que o homem se comunica permanentemente nos variados espaços sociais em que vive. Desse modo, “a comunicação é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece

constituído nesse nível”. No trecho a seguir o autor explica o que vem a ser a subjetividade social, a saber:

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. **Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas.** É esse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 24, grifos nosso).

Desse modo, afirma-se que a subjetividade social apresenta-se nos diferentes espaços em que vivemos, sendo, portanto perpassada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva. O autor conclui que os espaços sociais “geram formas de subjetivação que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser, com sentidos subjetivos distintos, parte da subjetividade individual de quem compartilha esses espaços” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 24-25).

Para Aita e Facci (2011, p. 39) a promoção do desenvolvimento da subjetividade se dá a partir das relações sociais de produção, e sua formação vincula-se à historicidade dos fenômenos, na visão da Psicologia histórico-cultural. Assim, a subjetividade “é constituída por fatores internos e externos, na qual a forma de o indivíduo se perceber está relacionada com o modo como os homens estabelecem as relações sociais em um contexto específico, decorrente de condições histórico-sociais”.

Portanto, o fenômeno empírico para a lógica dialética é síntese de múltiplas determinações, desse modo seguindo essa lógica parte-se do pressuposto de que para a compreensão da subjetividade não se pode partir nem do mundo interno nem do mundo externo do indivíduo, seguindo essa linha de raciocínio a análise encaminha para o entendimento da unidade dialética entre indivíduo e sociedade, superando a lógica formal (AITA, FACCI, 2011).

Sendo justamente esse o sentido desse trabalho, ancorar-se nestes pressupostos, buscamos apreender e problematizar as múltiplas determinações das condições de trabalho docente das professoras de Educação Infantil überlandense, a partir da visão individual e da subjetividade de quem participa dessa realidade, tendo como

pressuposto a não preocupação com a generalização dos fatos e sim em compreender a realidade posta em sua totalidade, através das pessoas envolvidas.

Desse modo, este estudo se pauta na apreensão das subjetividades das professoras entrevistadas quanto à percepção e vivencia de suas condições de trabalho na rede municipal de educação überlandense. Assim, destacamos que como seres humanos somos movidos por nossos sentimentos, emoções, expectativas e convicções, dessa forma, os depoimentos das professoras traz essa subjetividade, portanto podemos compreender os depoimentos das professoras como uma síntese das questões sociais vivenciadas por elas e canalizadas em suas falas.

É importante também compreendermos que por termos o foco na subjetividade, respeitamos os momentos os quais os depoimentos das professoras possam ser contraditórios, assim não nos interessa a homogeneidade das falas das mesmas e sim o que dizem em relação aos variados aspectos que foram indagadas acerca de suas condições de trabalho, pois faz parte da subjetividade os conflitos.

Em relação ao conteúdo das entrevistas procedeu-se primeiramente a escuta atenta do mesmo, depois fez-se a transcrição das entrevistas e para a sua análise atentou-se às informações mais significativas e importantes para se atingir os objetivos propostos no presente estudo, organizando-as em categorias e subcategorias, as quais já se encontravam bem delimitadas no roteiro de entrevista.

Segundo González Rey (2010, p. 139) as categorias “representam formas de concretização e de organização do processo construtivo-interpretativo que permitem seu desenvolvimento por meio de núcleos de significação teórica portadores de certa estabilidade”.

Quanto ao número de participantes da pesquisa González Rey (2002, p. 35) chama a atenção para o fato de que o conhecimento científico na perspectiva qualitativa não se autentica pela quantidade de sujeitos, mas sim pela qualidade de sua expressão, assim “o número de sujeitos a serem estudados responde a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que surgem no curso da pesquisa”. Sendo que: “a informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção de conhecimento, sem que tenha de repetir-se necessariamente em outros sujeitos”.

Nos quadros a seguir será realizada a interpretação dos dados demográficos, profissional e de trabalho das professoras entrevistadas. Em momentos oportunos também serão realizadas análises dos conteúdos presentes nas manifestações das

professoras, as quais serão organizadas em categorias, buscando conexões com o referencial teórico e os dispositivos legais em nível nacional e municipal e o plano real, representado pelo depoimento das professoras sobre sua realidade quanto às condições de trabalho docente na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

Quadro 5 – Dados demográficos das professoras e alguns dados referentes ao momento da entrevista

Professoras	Idade (anos) ⁵⁷	Estado civil	Número de filhos	EMEI ⁵⁸	Data da entrevista	Local	Duração
P1 ⁵⁹	37	Casada	2	II	02/04/15	Casa da professora	1h18min
P2	51	Solteira	1	II	06/04/15	Biblioteca da EMEI	44min
P3	49	Casada	2	II	06/04/15	Biblioteca da EMEI	1h13min
P4	43	Casada	1	II	06/04/15	Garagem da casa onde funciona a EMEI	46min
P5	56	Solteira	0	II	06/04/15	Garagem da casa onde funciona a EMEI	34min
P6	41	Casada	2	II	07/04/15	Biblioteca da EMEI	34min
P7	49	Divorciada	2	II	09/04/15	Biblioteca da EMEI	41min
P8	36	Casada	1	II	09/04/15	Garagem da casa onde funciona a EMEI	1h
P9	55	Casada	2	II	09/04/15	Biblioteca da EMEI	56min
P10	25	Casada	1	I	26/04/15	Casa da professora	1h15min
P11	50	Casada	3	III	14/05/15	Sala da direção da EMEI	51min
P12	48	Viúva	2	III	14/05/15	Sala dos professores	31min
P13	28	Casada	0	III	14/05/15	Sala da direção da	1h10min

⁵⁷ Idade das professoras na data que ocorreu a entrevista.

⁵⁸ A denominação das EMEIS em I a V se remetem a mesma dos momentos de observação, os quais constam as descrições no APÊNDICE 4.

⁵⁹ As professoras serão denominadas por números, de 1 a 43, a fim de se manter o sigilo. Aqui a numeração difere dos momentos de observação, pois se trata de outras professoras. E foram numeradas de acordo com a ordem que ocorreram as entrevistas.

						EMEI	
P14	32	Solteira	0	III	14/05/15	Sala da direção da EMEI	20min
P15	29	Casada	0	III	21/05/15	Sala da direção da EMEI	18min
P16	27	Solteira	0	III	21/05/15	Sala da direção da EMEI	28min
P17	44	Casada	2	III	21/05/15	Sala da direção da EMEI	40min
P18	35	União Estável	2	III	21/05/15	Sala da direção da EMEI	19min
P19	25	Casada	1	III	21/05/15	Sala da direção da EMEI	22min
P20	37	Divorciada	2	III	21/05/15	Sala da direção da EMEI	23min
P21	30	Casada	2	I	22/05/15	Refeitório da EMEI	32min
P22	33	Solteira	0	I	22/05/15	Refeitório da EMEI	34min
P23	28	Casada	0	I	22/05/15	Espaço de recreação da EMEI	39min
P24	28	Casada	2	I	22/05/15	Espaço de recreação da EMEI	20min
P25	44	União Estável	0	I	22/05/15	Refeitório da EMEI	15min
P26	36	Casada	2	IV	29/05/15	Sala da supervisora da EMEI	33min
P27	41	Casada	3	IV	29/05/15	Sala da supervisora da EMEI	32min
P28	40	Casada	1	IV	29/05/15	Sala da supervisora da EMEI	40min
P29	25	Casada	0	IV	11/06/15	Biblioteca da EMEI	35min
P30	63	Divorciada	5	IV	11/06/15	Biblioteca da EMEI	38min
P31	43	Casada	3	IV	11/06/15	Biblioteca da EMEI	1h23min
P32	45	Divorciada	1	V	18/06/15	Sala da supervisora da EMEI	46min
P33	44	Casada	3	V	18/06/15	Sala da	32min

						supervisora da EMEI	
P34	50	Casada	2	V	18/06/15	Sala da supervisora da EMEI	15min
P35	49	Casada	0	V	18/06/15	Sala da supervisora da EMEI	24min
P36	28	Solteira	0	V	18/06/15	Sala da supervisora da EMEI	27min
P37	27	Casada	0	V	18/06/15	Sala da supervisora da EMEI	34min
P38	49	Divorciada	1	V	18/06/15	Sala da supervisora da EMEI	22min
P39	33	Casada	1	V	18/06/15	Sala da supervisora da EMEI	36min
P40	25	Casada	0	V	25/06/15	Biblioteca da EMEI	28min
P41	27	Solteira	0	V	25/06/15	Biblioteca da EMEI	33min
P42	45	Casada	0	V	25/06/15	Biblioteca da EMEI	24min
P43	44	Divorciada	1	V	25/06/15	Biblioteca da EMEI	20min

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 5 constata-se que a faixa etária das professoras varia de 25 a 63 anos de idade, sendo que 13 professoras (30%) se encontram na faixa etária de 21 a 30 anos de idade, 9 (nove) professoras (21%) na faixa etária de 31 a 40 anos de idade, 17 professoras (40%) na faixa etária de 41 a 50 anos de idade, 3 (três) professoras (7%) na faixa etária de 51 a 60 anos de idade e 1 (uma) professora (2%) com 63 anos, portanto na faixa etária de 61 a 70 anos. Essa variação na faixa etária demonstra que a presente pesquisa conseguiu ouvir professoras que se encontram em variados tempos de trabalho dentro da carreira docente, ou seja, tem professoras que acabaram de iniciá-la e outras que já estão se aposentando⁶⁰, sendo que a maior parte das entrevistadas se encontra entre 41 a 50 anos de idade, seguido da faixa etária de 21 a 30 anos de idade. Na pesquisa de Gatti e Barretto (2009) encontrou-se em relação a idade que a maior

⁶⁰ Mas é importante destacar que não necessariamente a idade cronológica determina o tempo de carreira, uma vez que foram entrevistadas professoras com 50 anos de idade que acabaram de ingressar na carreira docente.

porcentagem de docentes jovens está na educação infantil (41% com até 29 anos de idade).

Confirmando a feminização do magistério foram entrevistadas somente professoras, pois não se tinha nenhum homem nas escolas que participaram da presente pesquisa atuando como professor na Educação Infantil. Na pesquisa coordenada por Gatti e Barreto (2009, p. 21) constatou-se que 75,4% dos estudantes nas carreiras que conduzem a docência são mulheres e que também constituem a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia: 92,5% na atualidade. As autoras ressaltam que o magistério pela jornada de trabalho exigida dos professores “não facilitaria mais do que outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional, uma das justificativas ainda hoje apontadas como uma das razões da feminização da categoria”.

Quanto ao estado civil 27 professoras (63%) são casadas, 7 (sete) professoras (16%) são solteiras, 6 (seis) são divorciadas (14%), 2 (duas) têm uma união estável (5%) e 1 (uma) (2%) é viúva. Em relação ao número de filhos 15 professoras (35%) não tem filho, 13 professoras (30%) tem 2 (dois) filhos, 10 professoras (23%) tem 1 (um) filho, 4 (quatro) professoras (9%) tem 3 (três) filhos e 1 (uma) professora (2%) tem 5 (cinco) filhos.

Como dito em momento anterior recorreu-se as EMEIS (I a V) que já tinham participado dos momentos de observação para a realização das entrevistas. A EMEI I no ano de 2015 tinha em seu quadro docente 14 professoras, participaram da entrevista 6 (seis) professoras; na EMEI II havia 13 professoras, participaram da entrevista 9 (nove) professoras; a EMEI III contava com 23 professoras participaram 10; na EMEI IV tinha 20 professoras participaram 6 (seis) e na EMEI V tinham 75 professoras foram entrevistadas 12. Importante ressaltar que para a realização das entrevistas a pesquisadora procurou pessoalmente as EMEIS e explicou para as diretoras e supervisoras escolares sobre essa etapa da pesquisa, a qual necessitava de entrevistar as professoras, assim as EMEIS procederam da seguinte forma: em um primeiro momento conversaram com todas as professoras e verificou quem poderia conceder a entrevista fora do horário de trabalho, somente 2 (duas) professoras puderam. Dessa forma, as diretoras e supervisoras escolares para auxiliarem na realização das entrevistas tiveram a ideia de realizar as mesmas durante os momentos de módulo na escola e tiveram alguns momentos que as próprias professoras se organizaram entre si para que pudessem conceder as entrevistas, deixando as educadoras na sala de aula ou pedindo o auxílio da professora eventual. Dessa maneira, o número de entrevistas realizadas

envolveu tanto a disponibilidade da pesquisadora quanto à logística das escolas em uma combinação prévia quanto aos dias que seriam possíveis a presença da pesquisadora no ambiente escolar para a efetivação das entrevistas, e procurou-se no mínimo entrevistar 10% do número total de professoras das EMEIs de I a V.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, quando ocorridas nas EMEIs as diretoras e supervisoras escolares procuraram disponibilizar um local mais reservado, tais como: a biblioteca, a sala da direção, a sala de supervisão, espaços que não estivessem sendo utilizados. Mas ocorreram entrevistas na área de recreação da escola e no refeitório, em momento que não estava sendo utilizados, sendo a garagem da casa onde funciona a EMEI II o local mais conturbado em que ocorreram algumas entrevistas, mas que era o único local disponível na escola no momento. As entrevistas foram realizadas nos meses de abril a junho de 2015 e quanto à duração das mesmas teve uma grande variação no tempo, indo de 15min a 1h23min⁶¹.

Quadro 6 – Perfil profissional das professoras entrevistadas

Profas.	Magistério - instituição	Ano de conclusão (magistério)	Curso de graduação (instituição)	Ano de conclusão (graduação)	Pós-graduação (instituição)	Ano de conclusão (pós-graduação)
P1	-	-	Pedagogia (UFU)	2005	- Educação Ambiental e Espaços Sustentáveis (UFU)	2015
P2	-	-	Pedagogia (UNOPAR-UDI)	2010	-	-
P3	Escola Estadual Uberlândia (MUSEU)	1981	Pedagogia (UFU)	1988	- Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar (não informado o local); - Coordenação Pedagógica (não informado o local); - Psicopedagogia (UFU)	- 2013
P4	Escola Estadual	1995	Pedagogia (UFU)	2002	Psicopedagogia (Faculdade)	2004

⁶¹ Quando convidadas a participarem da entrevista algumas professoras se prontificaram imediatamente, já outras tiveram certa resistência, mas ao final das entrevistas a maioria disse que foi muito bom participar, pois foi um momento terapêutico, no qual puderam falar questões importantes a respeito do seu trabalho, as quais nunca foram perguntadas.

	Professor José Ignácio de Souza (Uberlândia /MG)				Católica de Uberlândia)	
P5	Escola Municipal Prof. Otávio Batista Coelho Filho (Uberlândia /MG)	Década de 1990	- Letras (UNITRI) - Normal Superior (UNIPAC-UDI)	- Década de 1980 - 2006	Psicopedagogia (UNIPAC-UDI)	2007
P6	Escola Estadual em Itumbiara/ GO	Década de 1990	Pedagogia (ILES/ULBRA/ Itumbiara)	1995	Supervisão, Inspeção e Orientação (UNIPAC-UDI)	2011
P7	-	-	Normal Superior (UNIPAC-UDI)	2008	Psicopedagogia (UNIPAC-UDI)	2010
P8	Escola Estadual Dom Lustosa (Patrocínio/ MG)	1996	- Ciências Biológicas (FIP) - Pedagogia (UNIUBE – UDI)	- 2000 - 2012	- Educação Ambiental (Faculdade Católica de Uberlândia) - Gestão Pedagógica: supervisão e inspeção escolar (idem anterior) - Educação Especial Inclusiva (UNOPAR- UDI)	- 2004 - 2012 - 2013
P9	Colégio Inconfidênc ia (Uberlândia /MG)	1983	Pedagogia (UFU)	2013	Psicopedagogia e Supervisão Escolar (Instituto Prominas)	2014
P10	-	-	Pedagogia (UNOPAR-UDI)	2011	-	-
P11	-	-	Normal Superior (UNIPAC-UDI)	2005	-Psicopedagogia (Estácio de Sá) -Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar (Estácio de Sá)	- 2006 - 2009
P12	-	-	- Normal Superior (UNIPAC-UDI) - Letras (UFU)	- 2008	-Psicopedagogia (UNIPAC-UDI) -Docência na	- 2009 - 2010

				- ingresso em 2011	Educação Básica (UFU)	
P13	-	-	Pedagogia (UFU)	2010	- Docência na Diversidade para a Educação Básica (UFU) - Mestrado em Educação (UFU)	2011 - ingresso em 2015
P14	-	-	Pedagogia (UFU)	2006	Psicopedagogia (UFU)	2009
P15	-	-	Pedagogia (UNITRI)	2010	-	-
P16	-	-	Pedagogia (UFU)	2008	Psicopedagogia (Instituto Passo 1 - UDI)	2010
P17	Em uma Escola Estadual em Montes Claros/MG	Década de 1990	Pedagogia (UNIMONTES-Campus Pirapora/MG)	2004	Tecnologia e Educação à Distância (Barão de Mauá)	2013
P18	-	-	Licenciatura em Educação Física (UFU)	2003	Educação Física Escolar (Instituto Passo 1-UDI)	2007
P19	-	-	Pedagogia (UFU)	2012	História e Organização do Ensino Superior (UFU)	2014
P20	-	-	Pedagogia (UNIUBE-UDI)	2011	Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar (Instituto Passo 1-UDI)	2012
P21	-	-	Pedagogia (Faculdade Católica de Uberlândia)	2013	-	-
P22	-	-	- História (UFU) - Pedagogia (UFU)	- 2008 - 2011	- Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar (Instituto Passo 1-UDI) - Docência na Educação Infantil (UFU)	- 2009 - ingresso em 2015
P23	-	-	Pedagogia (UFU)	2009	Educação Inclusiva (Faculdade Centro Sul do Paraná)	2015
P24	-	-	Pedagogia (UFU)	2008	Psicopedagogia (UFU)	2009
P25	-	-	Normal Superior	2005	Psicopedagogia	2006

			(UNIPAC-UDI)		(UNIPAC-UDI)	
P26	Colégio Rio Branco (Uberlândia)	1999	Pedagogia (UNITRI)	2004	Inspeção Escolar (Faculdade Católica de Uberlândia)	2006
P27	Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek (Passos/MG)	1992	Pedagogia (UNOPAR)	2010	Gestão Escolar com ênfase em: Direção, Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção (Lima Ribeiro)	2014
P28	-	-	Pedagogia (UFU)	2001	Psicopedagogia (UFU)	2005
P29	-	-	Pedagogia (UFU)	2011	Ciências da Religião (Instituto Prominas)	2014
P30	Em uma escola particular em Paracatu/MG	1998	- Letras (UFU) - Pedagogia (UNIPAC-UDI)	- 2002 - ingresso em 2015	Educação Básica (Faculdade Católica de Uberlândia)	2006
P31	Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza (Uberlândia /MG)	1989	- Letras (UFU) - Pedagogia (UNIUBE-UDI)	- 1997 - 2012	-Psicopedagogia (UNIUBE-UDI) - Atendimento Educacional Especializado (UFU)	- 2000 - 2014
P32	-	-	Pedagogia (Faculdade Católica de Uberlândia)	2004	Supervisão e Inspeção Escolar (Faculdade Católica de Uberlândia)	2008
P33	Escola Estadual Uberlândia (MUSEU)	1986	Ciências Biológicas (UFU)	1995	- Orientação Sexual (UFU) - Educação Especial (Lima Ribeiro)	- 1997 - 2014
P34	Escola Estadual Uberlândia (MUSEU)	1982	Pedagogia (UNITRI)	2002	Psicopedagogia (Faculdade Católica de Uberlândia)	2004
P35	Colégio Nossa Senhora das Dores (Diamantin	1984	Normal Superior (UNIPAC-UDI)	2005	- Educação Inclusiva e Psicopedagogia (UNIPAC-UDI) - Especialização	- 2007 - 2014

	a/MG)				em Atendimento Educacional Especializado (não informado)	
P36	-	-	Pedagogia (UFU)	2011	Pedagogia Empresarial e Organizacional (UFU)	2013
P37	-	-	Pedagogia (UNIPAC-UDI)	2012	Supervisão, Inspeção e Orientação (UNIPAC-UDI)	2014
P38	-	-	Pedagogia (UNIPAC-UDI)	2010	Psicopedagogia (Instituto Prominas)	Ingresso em 2015
P39	-	-	Pedagogia (UFU)	2005	Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão (Instituto Prominas)	2015
P40	-	-	Pedagogia (Faculdade Pitágoras-UDI)	2011	Gestão Educacional (UNIPAC-UDI)	2013
P41	-	-	Normal Superior (UNIPAC-UDI)	2009	Gestão Pedagógica (UNIPAC-UDI)	2010
P42	-	-	Pedagogia (Faculdade Católica de Uberlândia)	2010	Psicopedagogia e Educação Especial (Instituto Prominas)	Ingresso em 2015
P43	Escola Estadual Uberlândia (MUSEU)	1991	Normal Superior (UNIPAC-UDI)	2007	Psicopedagogia e Educação Especial (UNIPAC-UDI)	2008

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 6 verifica-se que das 43 professoras entrevistadas, 15 professoras (35%) cursaram o Magistério, sendo que 4 (quatro) na Escola Estadual Uberlândia (MUSEU), 2 (duas) na Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza (Uberlândia/MG), 1 (uma) na Escola Municipal Prof. Otávio Batista Coelho Filho (Uberlândia/MG), 1 (uma) em uma Escola Estadual em Itumbiara/GO, 1 (uma) em uma Escola Estadual em Patrocínio/MG, 1 (uma) em uma Escola Estadual em Montes Claros/MG, 1 (uma) em uma Escola Estadual em Passos/MG, todas essas instituições públicas. Nas instituições particulares 1 (uma) professora cursou o Magistério no Colégio Inconfidência (Uberlândia/MG), 1 (uma) no Colégio Rio Branco

(Uberlândia/MG), 1 (uma) em uma Escola em Paracatu/MG e outra em Diamantina/MG. Constata-se que a maioria obteve sua formação no Magistério em instituições públicas da cidade de Uberlândia/MG. Em relação ao ano de conclusão do Magistério, 6 (seis) professoras concluíram na década de 1980 e 9 (nove) na década de 1990. Como nos mostra Gatti e Barreto (2009, p. 161-162) ao final do século XIX, com a criação das primeiras escolas normais, as mulheres acabam sendo angariadas para o magistério, sendo que “a própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação”. Assim, percebe-se que durante o século XX a formação em magistério ainda tinha grande significância, sendo a porta de entrada para a atuação na Educação Infantil, visto que todas as professoras entrevistadas que fizeram magistério o concluíram na década de 1980 e 1990, e veio a cursar a graduação, ao menos a grande maioria das entrevistadas, no século XXI.

Quanto aos Cursos de Graduação: 33 professoras cursaram Pedagogia; 8 (oito) Normal Superior; 4 (quatro) Letras; 2 (duas) cursou Ciências Biológicas; 1 (uma) História; 1 (uma) Educação Física⁶². Constata-se assim que todas as professoras, sem exceção, fizeram curso de graduação em licenciatura, sendo que 6 (seis) fizeram até 2 (dois) cursos.

E tal como foi constatado das 43 professoras entrevistadas 38 (88%) fizeram sua graduação a partir dos anos 2000, fato que pode se explicado pela exigência de formação profissional inicial para a atuação na Educação Infantil, com a Lei nº 9.394/96 que previa um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais adequassem a essa exigência de formação (BRASIL, 1996a).

Dessa forma, os documentos oficiais, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e as leis nacionais a partir da LDBEN irão contemplar sobre a exigência de formação profissional para a atuação na Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) na Meta 15 menciona sobre a necessidade de assegurar a formação profissional específica em nível superior para os professores da educação básica, através de cursos de licenciatura na área de conhecimento de sua atuação. Assim, constata-se entre o público pesquisado a concretização da legislação nacional na realidade das professoras da rede municipal de

⁶² Essa professora trabalha especificamente com a disciplina de Educação Física na Educação Infantil.

Educação Infantil überlandense quanto à formação profissional inicial, visto que todas apresentam a mesma em conformidade com a lei.

Quanto às instituições formadoras das 49 graduações feitas pelas professoras entrevistadas 21 foram em instituições públicas e 28 em instituições particulares. Gatti e Barreto (2009) trazem que após a LDBEN (1996) em um período curto de tempo no Brasil o local de formação docente migra para o ensino superior, explicando assim a proliferação de cursos superiores de licenciatura que se voltam para a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, tendo assim um número significativo de faculdades particulares ofertando essa formação.

Embora não seja o foco central dessa pesquisa a discussão sobre as instituições formadoras acredita-se ser importante compartilhar os questionamentos de Cerisara (2002) acerca dos embates políticos que permeiam a formação das professoras para atuação na Educação Infantil e primeiras séries do ensino fundamental, quando diz que a mesma tem se dado em meio a discussões políticas que de um lado (o dos educadores) defende uma formação baseada na valorização e profissionalização do magistério, a qual considera a universidade o local adequado para essa formação, que deve ser teórica e ter a pesquisa como princípio formativo e articulador entre teoria e prática, considerando o professor como intelectual. De outro lado (o do Conselho Nacional de Educação), o qual segue os ditames dos organismos internacionais através das políticas neoliberais, retirando da universidade o local da formação das professoras e propondo uma formação técnico-profissionalizante, com vastas probabilidades de aligeiramento, sem se preocupar com as discussões acerca dos processos educativos, diminuindo a pesquisa e produção do conhecimento ao ensino, reduzindo assim o papel da professora a mera executora de tarefas pedagógicas. Compartilhamos da opinião de que a formação profissional dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental deve ocorrer em instituições que propiciem uma formação crítica, a qual consiga atrelar a teoria à prática.

Em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu*⁶³ somente 4 (quatro) professoras não chegaram a cursá-los, o restante apresenta no mínimo 1 (uma) pós-graduação, a P8 e a P3 tem 3 (três) pós-graduações, as P11, P12, P22, P31, P33 e P35 cursaram 2 (duas) pós-graduações. Sendo a pós-graduação mais cursada pelas

⁶³ A diferença entre a pós-graduação lato sensu e stricto sensu é a seguinte: a primeira compreende os cursos de pós-graduação voltados para alguma especialização, já a segunda modalidade são pós-graduações restritas aos cursos de mestrado e doutorado.

professoras a de Psicopedagogia (17 professoras), seguida pelas que abordam acerca da Gestão Escolar, feita por 14 professoras e 9 (nove) professoras fizeram alguma pós relacionada a Educação Especial. Importante destacar que a P13 está cursando o Mestrado em Educação na UFU (especialização *stricto sensu*). A maioria das pós-graduações foi concluída pelas professoras a partir do ano 2000, com exceção da P33 que conclui uma pós em 1997. No total trata-se de 50 cursos de pós-graduações concluídos e/ou em andamento realizados pelas professoras entrevistadas, destes 13 em instituições públicas, 34 em instituições particulares e 3 (três) não foi informado o local.

Quadro 7 – Carreira das professoras na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG

Profas.	Ingresso na carreira como professora (ano)	Forma de ingresso	Condição funcional em 2015	Etapas da Educação Infantil trabalhou	Quantas EMEIs trabalhou
P1	2010	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	Berçário, GIII, 1º e 2º período	5
P2	2012	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2013 (Efetiva)	Não informou	Não informou
P3	1993	Concurso	Efetiva	Todas	3
P4	1996	Concurso	Efetiva	1º e 2º período	3
P5	2002	Contrato	Efetivou em 2006	Todas	4
P6	1995	Concurso	Efetiva	1º e 2º período	1
P7	2014	Concurso	Efetiva	2º período	1
P8	2003	Concurso	Efetiva	Todas	4
P9	1984	Contrato	Efetivou no primeiro concurso em 1990 e o segundo em 1993	Não deu aula na Educação Infantil trabalha como professora readaptada ⁶⁴	1
P10	2013	Contrato	Contratada	Todas	1
P11	2006	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	GI, GII, GIII, 1º e 2º período.	4
P12	2011	Contrato	Passou no concurso e foi	Todas	4

⁶⁴ Quando uma professora apresenta algum problema de saúde referente a alguma situação dentro da escola ela é readaptada em sua função, ou seja, acaba desenvolvendo algum tipo de atividade dentro da escola, geralmente não como professora responsável por uma turma, mas sim auxiliando na secretaria da escola ou dando aulas de reforço, dentre outras atividades. E pode ocorrer da professora ter dois cargos e ser readaptada somente em um deles.

			chamada em 2013 (Efetiva)		
P13	2012	Concurso	Efetiva	GIII, 1º e 2º período.	3
P14	2007	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2014 (Efetiva)	Todas	2
P15	2010	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	Todas	3
P16	2010	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	GI, GII, GIII, 1º e 2º período.	2
P17	2009	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	Berçário, GII, GIII, 1º e 2º período.	2
P18	2007	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	GIII, 1º e 2º período.	Não informou
P19	2013	Concurso	Efetiva	Todas	2
P20	2012	Concurso	Efetiva	GII, 1º e 2º período.	1
P21	2015	Contrato	Contratada	GI	1
P22	2012	Concurso	Efetiva	Todas	3
P23	2012	Concurso	Efetiva	GIII e 1º período	2
P24	2011	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	Berçário, GI, GII e GIII.	2
P25	2006	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	GIII, 1º e 2º período.	3
P26	2007	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	GIII, 1º e 2º período.	3
P27	2008	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	Berçário, GI, GII e GIII.	5
P28	2006	Concurso	Efetiva	Todas	5
P29	2012	Concurso	Efetiva	GI, GII e GIII.	5
P30	1998	Contrato	Efetivou em 2006	Todas	3
P31	1992	Concurso	Efetiva	Todas	8
P32	2006	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	Todas	6
P33	1991	Concurso	Efetiva	1º período	1
P34	1991	Concurso	Efetiva	Todas	1
P35	1991	Concurso	Efetiva	GI, GII, GIII, 1º e 2º período.	3
P36	2012	Concurso	Efetiva	GI, GII, GIII, 1º e 2º período.	1
P37	2014	Contrato	Contratada	GII e GIII	2
P38	2007	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2010 (Efetiva)	Todas	2
P39	2012	Concurso	Efetiva	1º e 2º períodos	3

P40	2013	Concurso	Efetiva	GIII e 1º período	2
P41	2011	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	GII, GIII, 1º e 2º período.	3
P42	2011	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2013 (Efetiva)	Berçário, GI e GIII.	4
P43	2008	Contrato	Passou no concurso e foi chamada em 2012 (Efetiva)	GI e GII	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao ano de ingresso na carreira de professora (seja para trabalhar na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental) na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, somente 1 (uma) professora ingressou na década de 1980, especificamente no ano de 1984, 8 (oito) professoras ingressaram na década de 1990 e o restante, que representa a maioria das professoras entrevistadas, 34 professoras (79%) ingressaram na carreira a partir do ano 2000.

Esses dados também nos mostram que quase metade das professoras entrevistadas, ou seja, 21 professoras (49%) se encontram no inicio da carreira, com no máximo de 5 (cinco) anos de atuação profissional, 9 (nove) professoras (21%) estão quase aposentando e/ou já cumpriram mais da metade dos anos de sua atuação profissional. E o restante 13 professoras (30%) pode-se dizer que estão em meados de sua carreira profissional.

Quanto à forma de ingresso na carreira há duas possibilidades: por contrato⁶⁵ ou mediante aprovação em concurso público de provas e títulos. Assim, das 43 professoras entrevistadas, 24 ingressaram na carreira de professora na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG por contrato (o que corresponde a 56%) e 19 professoras (44%) ingressaram por concurso público. Importante ressaltar que das 24 professoras que ingressaram na carreira através de contrato, no ano de 2015, 21 já se encontravam efetivas no cargo, ou seja, já prestaram concurso público, foram aprovadas e chamadas para assumir o cargo, sendo que a grande maioria delas passou no último concurso realizado em 2012. Assim, no ano de 2015, das 43 professoras entrevistadas, somente 3 (três) professoras ainda continuavam trabalhando por contrato.

A legislação nacional e municipal é clara em trazer como princípios para a educação a valorização do professor, apresentando como um dos requisitos para essa

⁶⁵ De acordo com a fala da assessora de Educação Infantil entrevistada o contrato ocorre quando não se tem o número de professoras suficientes em cargos efetivos para suprir a demanda, assim é feita uma prova para os professores contratados, ou seja, eles passam por um processo seletivo.

valorização o ingresso na rede pública de ensino exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

A Constituição em seu Art. 206 traz que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 2012, p. 121).

A LDBEN ressalta em seu Art. 67 sobre a valorização dos profissionais da educação: “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996a, p. 23).

A Meta 18 do PNE define aspectos relativos ao Plano de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, e traz no item 18.1 que se deve: “estruturar as redes públicas de educação básica, de modo que pelo menos 90% dos/as respectivos/as profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados” (BRASIL, 2014, p. 49).

A legislação municipal de Uberlândia/MG traz sobre essa questão na Lei Orgânica do Município em seu Art. 155, quando diz que o ensino será ministrado nos seguintes princípios: “[...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei [...] ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (UBERLÂNDIA, 2010, p. 27).

Na Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia em seu 3º (terceiro) artigo traz os princípios e diretrizes que a referida Lei se embasa, a saber: “[...] V - investidura em cada cargo condicionada à prévia aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos” (UBERLÂNDIA, 2014b, p. 01).

Desse modo, constata-se que a legislação nacional e municipal apresenta como um dos seus princípios de valorização profissional do professor a aprovação em concurso público de provas e títulos para a ocupação de cargo público na rede pública de ensino. E constata-se que em Uberlândia/MG essa valorização está próxima de se concretizar, uma vez que podemos verificar entre as professoras pesquisadas que somente 3 (três) ainda são contratadas. Importante ressaltar que na rede municipal de ensino überlandense os professores podem ter 2 (dois) cargos efetivos, mas na realidade

há ainda um número significativo de professoras que tem dupla jornada de trabalho com somente 1 (um) cargo efetivo e no outro dobra⁶⁶ período, no caso da presente pesquisa 16 professoras estão nessa situação, como se pode constatar no Quadro 8, mas importante ressaltar que às vezes a dobra é uma opção da professora. Assim, constata-se ser uma tendência às professoras da educação infantil überlandense ter uma carreira pautada no concurso público, apresentando assim comprovação de valorização profissional na rede, mas ainda existe uma demanda de professoras contratadas ou que dobram período.

Quanto às etapas da Educação Infantil que já trabalharam constata-se que a grande maioria das professoras entrevistadas tem experiência em variadas etapas da mesma. E quanto ao número de EMEIs em que as professoras já trabalharam, 9 (nove) professoras (21%) trabalharam somente em 1 (uma) EMEI e o restante 34 professoras (79%) já trabalharam em mais de uma, sendo este número variando entre 2 (duas) até 8 (oito) EMEIs. A vasta experiência com várias etapas da Educação Infantil pode ser explicada pela dupla jornada de trabalho, tal como poderemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 8 – Distribuição das entrevistadas de acordo com a jornada de trabalho, etapa que trabalha, número de alunos em cada etapa e condição funcional em cada período

Profas.	Dobra período	Etapa que trabalha atualmente	Número de alunos	Condição funcional
P1	Sim (EMEIs diferentes)	Manhã: Berçário Tarde: R2	Manhã: 19 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: dobra
P2	Sim (escolas municipais diferentes)	Manhã: 2º período Tarde: 4º ano do fundamental	Manhã: 11 Tarde: -	Manhã: dobra Tarde: efetiva
P3	Sim (na mesma EMEI)	Manhã: professora readaptada Tarde: 2º período	Manhã: - Tarde: 11	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P4	Sim (escolas municipais diferentes)	Manhã: fundamental (trabalha como psicopedagoga) Tarde: 1º período	Manhã: - Tarde: 16	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P5	Sim (na mesma EMEI)	Manhã: R2 Tarde: 2º período	Manhã: - Tarde: 14	Manhã: dobra Tarde: efetiva
P6	Sim (na mesma EMEI)	Manhã: professora eventual Tarde: R2	Manhã: - Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: dobra

⁶⁶ Dobra é a situação da professora que tem um cargo efetivo na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG e assume aulas extras, configurando assim a dobra, a mesma é feita somente por quem já tem um cargo efetivo, já contrato é para quem não tem nenhum cargo efetivo e passa por um processo seletivo através da realização de uma prova para conseguir a vaga.

P7	Sim (na mesma EMEI)	Manhã: professora de AEE Tarde: 2º período	Manhã: - Tarde: 18	Manhã: dobra Tarde: efetiva
P8	Sim (EMEIs diferentes)	Manhã: GII Tarde: professora eventual	Manhã: 16 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P9	Não atualmente, mas dobrou período de 1984 até 2014.	Manhã: - Tarde: professora readaptada	Manhã: - Tarde: -	Manhã: aposentada de um cargo efetivo Tarde: efetiva
P10	Sim (escolas municipais diferentes)	Manhã: GII Tarde: ensino fundamental	Manhã: 22 Tarde: -	Manhã: contrato Tarde: contrato
P11	Sim (na mesma EMEI)	Manhã: R2 Tarde: professora de AEE	Manhã: - Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: dobra
P12	Sim (EMEIs diferentes)	Manhã: professora de AEE Tarde: R2	Manhã: - Tarde: -	Manhã: dobra Tarde: efetiva
P13	Não	Manhã: 2º período Tarde: -	Manhã: 28 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: -
P14	Não	Manhã: professora eventual Tarde: -	Manhã: - Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: -
P15	Sim (na mesma EMEI)	Manhã: 1º período Tarde: R2	Manhã: 25 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: dobra
P16	Sim (escolas diferentes)	Manhã: R2 (prefeitura) Tarde: 1º período (escola particular de Educação Infantil)	Manhã: - Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: contrato no ensino particular
P17	Sim (EMEIs diferentes)	Manhã: 1º período Tarde: Supervisora escolar	Manhã: 26 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P18	Sim (escolas municipais diferentes)	Manhã: professora de Educação Física na Educação Infantil Tarde: professora de Educação Física no Ensino Fundamental	Manhã: - Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P19	Não	Manhã: GIII Tarde: -	Manhã: 25 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: -
P20	Não	Manhã: GII Tarde: -	Manhã: 23 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: -
P21	Sim (EMEIs diferentes)	Manhã: GI Tarde: GIII	Manhã: 15 Tarde: 18	Manhã: contrato (professora) Tarde: efetiva (educadora)
P22	Sim (EMEIs diferentes)	Manhã: professora eventual Tarde: 2º período	Manhã: - Tarde: 25	Manhã: efetiva Tarde: dobra
P23	Sim (escolas diferentes)	Manhã: GIII (prefeitura) Tarde: Ensino fundamental (escola)	Manhã: 24 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: contrato no ensino particular

		particular)		
P24	Não	Manhã: - Tarde: R2	Manhã: - Tarde: -	Manhã: - Tarde: efetiva
P25	Não	Manhã: - Tarde: GIII	Manhã: - Tarde: 24	Manhã: - Tarde: efetiva
P26	Não	Manhã: - Tarde: professora eventual	Manhã: - Tarde: -	Manhã: - Tarde: efetiva
P27	Não	Manhã: - Tarde: GIII	Manhã: - Tarde: 24	Manha:- Tarde: efetiva
P28	Sim (EMEIs diferentes)	Manhã: R2 Tarde: 1º período	Manhã: - Tarde: 26	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P29	Sim (escolas diferentes)	Manhã: Berçário Tarde: Trabalha na rede Estadual	Manhã: 17 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P30	Sim (na mesma EMEI)	Manhã: 1º período Tarde: R2	Manhã: 25 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: dobra
P31	Sim (EMEIs diferentes)	Manhã: R2 Tarde: professora de AEE	Manhã: - Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: dobra
P32	Sim (escolas diferentes)	Manhã: R2 Tarde: Trabalha na rede Estadual	Manhã: - Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P33	Sim (escolas municipais diferentes)	Manhã: 1º período Tarde: ensino fundamental	Manhã: 24 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P34	Sim (na mesma EMEI)	Manhã: 1º período Tarde: 2º período	Manhã: 23 Tarde: 27	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P35	Sim (na mesma EMEI)	Manhã: 1º período Tarde: professora de AEE	Manhã: 24 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: dobra
P36	Sim (escolas municipais diferentes)	Manhã: ensino fundamental Tarde: GII	Manhã: - Tarde: 21	Manhã: dobra Tarde: efetiva
P37	Não	Manhã: GII Tarde: -	Manhã: 21 Tarde: -	Manhã: contrato Tarde: -
P38	Sim (na mesma EMEI)	Manhã: GIII Tarde: 1º período	Manhã: 25 Tarde: 23	Manhã: efetiva Tarde: dobra
P39	Não	Manhã: - Tarde: R2	Manhã: - Tarde: -	Manhã: - Tarde: efetiva
P40	Sim (na mesma EMEI)	Manhã: GIII Tarde: professora de AEE	Manhã: 24 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: dobra
P41	Sim (escolas diferentes)	Manhã: GIII Tarde: Trabalha na rede Estadual	Manhã: 23 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: efetiva
P42	Sim (escolas municipais diferentes)	Manhã: GIII Tarde: ensino fundamental	Manhã: 24 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: dobra
P43	Sim (escolas diferentes)	Manhã: GI Tarde: Trabalha na rede Estadual	Manhã: 15 Tarde: -	Manhã: efetiva Tarde: contrato

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 8 nos traz informações acerca da jornada de trabalho das professoras entrevistadas, dentre as 43 professoras participantes da pesquisa 32 (74%) tem uma dupla jornada de trabalho, destas 11 professoras na mesma EMEI, 8 (oito) professoras em EMEIs diferentes, 7 (sete) trabalham um turno na EMEI e outro em outra escola municipal (mas com o ensino fundamental), e 6 (seis) trabalham 1 (um) turno na EMEI e outro ou em uma escola do Estado ou em uma escola particular. E 11 professoras (26%) não tem dupla jornada. Destaque para a P9 que não tem dupla jornada de trabalho atualmente, mas teve por 30 anos (de 1984 a 2014).

Quanto à etapa de atuação dentro da Educação Infantil têm professoras que trabalham desde o Berçário até o 2º período, dentre essa situação tem as professoras R1 que são as regentes de sala, ou seja, são as responsáveis pela turma. E têm as professoras R2 que ministram as disciplinas de Artes, Linguagem e Literatura, elas têm um horário específico com cada turma. Professora eventual é aquela que está presente na escola para auxiliar em diferentes tarefas, tanto as professoras quanto a direção da escola, e também é ela, dentro do possível, que cobre o horário das professoras que faltam. Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é a professora que acompanha as crianças com necessidades educacionais especiais, sendo que essa demanda varia muito de escola para escola.

Em relação ao número de alunos as professoras que ministram aula para o Berçário relatam ter entre 17 a 19 alunos; para o GI 15 alunos; para o GII entre 16 a 23 alunos; para o GIII de 18 a 25 alunos; para o 1º período entre 16 a 26 alunos e para o 2º período entre 11 a 27 alunos. De acordo com a fala da assessora de Educação Infantil da rede municipal de ensino überlandense o número de crianças por agrupamento é o seguinte: “Berçário: 15 a 18, GI: 18 a 20; GII às vezes chega a 25, GIII diminui o número de adulto e permanece o número de crianças 24; 4 a 5 anos: 25 a 28 crianças⁶⁷” (Assessora da Educação Infantil). Assim, constata-se que independente das professoras considerarem esse número de alunos excessivo, na prática o mesmo não ultrapassa o que consta na legislação, uma vez que a assessora embasou sua fala na mesma.

Das 29 professoras entrevistadas que tem dupla jornada de trabalho dentro da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, 12 tem 2 (dois) cargos efetivos, 16 tem 1

⁶⁷ Segundo informações obtidas com a assessora da Educação Infantil atualmente a faixa etária das crianças é dividida da seguinte forma: Berçário (4 meses a 1 ano), GI (crianças na faixa etária 1 ano), GII (crianças na faixa etária de 2 anos), GIII (crianças na faixa etária de 3 anos), 1º período (crianças na faixa etária de 4 anos) e 2º período (crianças na faixa etária de 5 anos).

(um) cargo efetivo e no outro fazem dobra e somente 1 (uma) é contratada nos dois períodos de trabalho.

Como mencionado anteriormente, em relação ao conteúdo das entrevistas fez-se a escuta atenta do mesmo, depois a transcrição de todas as entrevistas. A seleção dos trechos das falas das professoras que compõem o presente estudo se deu através da leitura exaustiva do material transscrito, buscando os excertos que mais fossem ao encontro das categorias e subcategorias, sendo este um momento difícil, por se tratar de um número significativo de entrevistas⁶⁸.

Importante ressaltar que

Quadro 9 - Categorias e subcategorias

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS
4.1 Cursos de Especialização (<i>lato e/ou stricto sensu</i>) e Formação Continuada
4.2 Relação número de alunos/professor na Educação Infantil
4.3 Jornada de Trabalho (para quem tem dupla jornada) <ul style="list-style-type: none"> 4.3.1 Tempo para planejar o trabalho para quem tem dupla jornada 4.3.2 Avaliação do módulo pelas professoras
4.4 Salário <ul style="list-style-type: none"> 4.4.1 Progressão funcional na carreira
4.5 Políticas Públicas Educacionais <ul style="list-style-type: none"> 4.5.1 Avaliação das mudanças de gestão municipal 4.5.2 Análise da avaliação de desempenho 4.5.3 Avaliação do Plano de Carreira
4.6 Condições materiais dos estabelecimentos de ensino da Educação Infantil de Uberlândia <ul style="list-style-type: none"> 4.6.1 Padrão de qualidade ideal dos estabelecimentos de ensino da Educação Infantil 4.6.2 Avaliação do espaço físico das EMEIs 4.6.3 Avaliação do mobiliário das EMEIs 4.6.4 Avaliação do material didático 4.6.5 Avaliação do material escolar
4.7 Considerações sobre o Trabalho Docente <ul style="list-style-type: none"> 4.7.1 Valorização profissional 4.7.2 Cobrança profissional

⁶⁸ Para esse processo exigiu-se das pesquisadoras a seleção dos trechos das falas que realmente julgavam mais significativas, frente às categorias e subcategorias, a fim de não se ter um trabalho mais extenso ainda.

4.7.3 Realização do trabalho
4.7.4 Perfil profissional da professora da Educação Infantil
4.7.5 Problemas de saúde
4.7.6 Avaliação da carreira docente
4.8 Considerações realizadas pelas professoras

Fonte: Dados da Pesquisa

4.1 Cursos de Especialização (*lato e/ou stricto sensu*) e Formação Continuada

Quando indagadas se se sentem incentivadas a buscar cursos de especialização, 5 (cinco) professoras (12%) não opinaram (P1, P2, P15, P30 e P38), 11 professoras – 26% (P3, P4, P5, P7, P9, P14, P24, P25, P28, P32 e P39) falaram que não se sentem incentivadas e alegaram os seguintes motivos: conteúdos repetidos; ser considerada somente 1 (uma) pós-graduação na progressão salarial no Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia; problemas de saúde; aproximação da aposentadoria; falta de tempo; desgaste físico e psicológico. Como podemos verificar nas falas abaixo:

Sinceramente não. A carga horária da gente de trabalho, quem trabalha na educação, ela é uma carga horária extensa, existe muita exigência pra que você consiga realizar um bom trabalho, existe muita exigência, muita pesquisa, isso acaba não sobrando tempo pra você fazer, desenvolver sua pesquisa da sua especialização, a gente acaba fazendo uma especialização muito corrida, muito sem tempo pra você estar pesquisando o que você realmente deveria pesquisar ali. Acaba desmotivando porque depois a gratificação, a remuneração que você ganha por essa especialização acaba não compensando tanto, custo benefício em relação a sua saúde, o desgaste físico é muito grande, psicológico (P32).

O tempo da gente é muito escasso, então a gente necessitaria de ter um incentivo mesmo, na verdade o nosso incentivo é pra fazer uma pós porque aí você tem um aumento, mais de uma você não tem um aumento, mais de uma você não tem e, querendo ou não, a gente fica muito atrelada à questão de aumento (P39).

Já 27 professoras – 63% (P6, P8, P10, P11, P12, P13, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P26, P27, P29, P31, P33, P34, P35, P36, P37, P40, P41, P42 e P43), disseram que se sentem incentivadas a buscarem cursos de pós-graduação (tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*), destacando os seguintes motivos: atualização profissional; mudança de atuação dentro da carreira (exemplo: fazer especialização em AEE) para

trabalhar nessa área; e quem faz a primeira especialização geralmente alega como motivação também a progressão salarial na carreira. Todas atribuem que o incentivo para a busca de pós-graduações é pessoal.

Assim, se for pensar em conhecimento porque se for pensar em salário, em aumento de salário não compensa, minha opinião, até porque assim, não é uma coisa, como que fala assim acumulativo, você pode ter 10 pós-graduações que o salário é o mesmo e eu não tenho interesse em fazer mestrado e doutorado, então eu fiz Psicopedagogia por gostar e por ter interesse eu tenho até vontade de fazer outras pós-graduações por conhecimento mesmo não é em relação a salário (P16).

Ai eu sinto, porque se não parece que a gente fica parada, assim me motivou mais ainda depois que eu passei no concurso, porque serve assim tanto para o conhecimento da gente tanto para a progressão aí eu vi minhas colegas fazendo eu pensei gente eu não posso ficar pra trás, eu pensei, elas falavam: vamos fazer, eu ficava desanimada porque eu achava complicado, porque a gente tem família, trabalha fora, e eu sei que quando você entra pra fazer um curso, uma pós pode preparar que é trabalho mesmo, aí meu esposo ficava, nossa você vai mexer com isso tudo de novo? Fica tão difícil. Aí eu falei, mas aí eu tenho que pensar no meu futuro, na minha prática, trabalhar na escola, aí eu pensei vou fazer, aí eu passei no concurso, o incentivo foi mais, porque a gente ganha progressão, ganha tanto conhecimento (P27).

Os cursos de formação continuada da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG são promovidos pelo Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e, quanto à participação, somente 8 (oito) professoras (19%) declaram não participar dos mesmos, sendo elas a P14 e P16 que alegam que não participam, pois não se sentem incentivadas e não sabem o que fazer na prática com o que ouvem nos cursos; para a P18 não corresponde as suas expectativas, prefere participar de um grupo de estudos. A P26 estava de licença maternidade e acaba de voltar para a escola; a P4, P29, e P42 não estão conseguindo participar das formações no CEMEPE, devido à falta de tempo, mas fazem as que são oferecidas na escola; a P37 devido à falta de tempo não está participando.

As outras 35 professoras (81%) afirmam que participam dos cursos de formação continuada. Mas as P1, a P2, a P3 e a P22 declaram que participam por serem obrigadas e fazem algumas críticas a esses cursos por não verem a aplicação dos mesmos no dia a dia, ou seja, são cursos muito voltados para a teoria e não para a prática do professor, a saber:

Eu sou obrigada (risos). Eu vou por livre espontânea pressão (risos) porque se eu não for ainda mais agora que eu estou no probatório, conta falta (P2).

Participo porque sou forçada a isso, porque tem a progressão do desempenho, mas também observo que existem as mesmas questões, são cursos mal elaborados, são cursos que não te dão o parecer do tema, são cursos que não progridem, que permanecem estáticos, aí você vai com uma expectativa de uma procura para que você se auto aprimore, mas não ocorre isso, tudo conteudista. O CEMEPE ele oferece os cursos, mas ele não tem o retorno da prática, ele não convida o professor pra esclarecer como que foi usado, se foi eficiente para o que foi ofertado, então as opções que eles fornecem, que eles oferecem estão sempre estáticas é como se fosse engessado, aí as oficinas são coisas que você está cansado de fazer, são coisas que você encontra na internet é só o ponto de você digitar como tema, então o tema é assim, é muito ruim, porque na verdade o que eu vejo a necessidade hoje do professor para que ele consiga superar o que a criança já tem como vivência, então hoje o professor tem que superar os meios tecnológicos, porque o tablet é mais interessante que uma aula (P3).

Olha, eu não gosto muito dos cursos do CEMEPE não sabe! Porque na maioria das vezes eles não são direcionados para faixa etária que eu trabalho, mas mesmo assim eu tenho que fazer porque eu tenho que cumprir módulos lá (P22).

Um grupo de 20 professoras (P5, P6, P7, P8, P11, P12, P17, P20, P21, P23, P24, P25, P27, P28, P30, P33, P36, P38, P41 e P43) diz que participa dos cursos e alega que o incentivo para participação nos mesmos é pessoal; vem da secretaria de educação; da escola; dos professores que ministram os cursos. E ressaltam as vantagens dos mesmos: sempre traz algo diferente; as que estão no início da carreira destacam que são de extrema importância para auxiliá-las em sua atuação profissional; que ter um centro de formação na cidade é importante; atualmente estão sendo oferecidos cursos mais focados na atuação do professor, que estão tendo a oportunidade de escolher o curso; rica troca de experiência com as professoras de outras escolas; aperfeiçoamento profissional; é válido para repensar a prática.

A gente tem essa facilidade por ter o CEMEPE. Eu acho importante, pois poucas cidades como eu venho lá do Norte de Minas, poucas cidades oferecem isso, essa formação continuada, um centro de estudo e pesquisa, eu acho isso muito importante, apesar de que muitas vezes a gente reclama, ah porque não passaram e tudo mais, é muito importante pra gente, pro professor ter um centro específico pra isso que esta lá pra receber, às vezes a gente não fica sabendo, a gente ficou sabendo já suspendeu a matrícula, mas eu acho assim que é um incentivo da prefeitura, do professor estar buscando, eu gosto (P17).

Eu acho assim a gente, nesses cursos o que eu acho positivo é de ver as experiências de outras pessoas, de outras escolas o que eles estão fazendo, às vezes você vai o palestrante não é tão interessante, mas você acaba aprendendo com a fala do colega, com a prática do colega (P33).

Já um grupo de 11 professoras (P9, P10, P13, P15, P19, P31, P32, P34, P35, P39 e P40) diz participar dos cursos de formação continuada oferecidos pelo CEMEPE, embora não se sintam tão motivadas e fazem algumas críticas a esses cursos, sendo elas: a necessidade de se atrelar o conteúdo dos cursos à realidade do professor; falta de valorização profissional e financeira para a participação nos mesmos; conteúdos repetitivos.

A formação em si é boa, mas a hora que você vai fazer a prática é um grande problema (P10).

Eu assim vou ser bem sincera formação continuada as do CEMEPE eu acho que não vem muito ao encontro com a minha realidade, não é bem a realidade, porque devido o tempo que eu tenho de atuação, pra mim eles não são muito válidos porque são muito repetitivos, as coisas são muito repetitivas (P34).

Em relação à formação continuada a LDBEN em seu Art. 67 apresenta quais são os aspectos a se considerar para se ter uma valorização dos profissionais da educação, que é mediante a criação de planos de carreira do magistério, os quais assegurem aos docentes condições de valorização profissional tendo como um desses requisitos a formação continuada, com licença remunerada e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho.

A Meta 16 do PNE se refere tanto aos cursos de especialização quanto a formação continuada dos professores. A Meta 18 do PNE define aspectos relativos ao Plano de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, e traz como estratégia: “18.4) prever, nos planos de Carreira dos/as profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu” (BRASIL, 2014, s/p; grifos nosso).

Quanto à legislação municipal no documento: “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas

públicas de qualidade referenciada socialmente” é explicitado os quatro macro objetivos que foram definidos para a gestão da educação pública do município de Uberlândia, sendo o quarto macro: “4. desenvolver formação permanente com os (as) profissionais da educação: estudo, pesquisa e intervenção pedagógica” (EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 03).

O Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia traz em seu 3º (terceiro) artigo os princípios e as diretrizes que a referida Lei se embasa, destaque para: “VII - garantia de programas de qualificação, orientados pela educação em direitos humanos, que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal” (UBERLÂNDIA, 2014b, p. 01).

O Art. 27 do Plano apresenta a jornada de horas semanais de trabalho por cargo dos Servidores públicos municipais do Quadro da Educação, a saber: “[...] 20 horas semanais, para o Professor I e Professor II e 30 horas semanais para Professor Auxiliar para a Educação Infantil”. Para os cargos de Professor I, Professor II e Professor Auxiliar para a Educação Infantil, um terço da jornada semanal de trabalho, a qual é realizada através do Módulo II, destina-se: “a atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da Unidade”. E: “dois terços das horas destinadas a atividades pedagógicas consideradas extraclasse poderão ser cumpridas, da forma e no local que melhor convier ao docente” (UBERLÂNDIA, 2014b, p. 17, grifos nosso).

Assim, o Eixo V e a Meta 5 do PME (2015) trazem como estratégias a serem colocadas em prática a partir da Lei, referente a formação profissional dos professores: a implantação de programas permanentes de formação continuada em serviço; a consolidação do CEMEPE como órgão responsável pela formação continuada dos trabalhadores da educação; a criação de cursos específicos, práticos e inovadores para os professores da Educação Infantil que atuam na faixa etária de 4 meses a 3 anos; assegurar o profissionalismo dos ministrantes dos cursos de formação continuada, buscando oferecer cursos com temas inovadores e interessantes; a regulamentação da liberação total ou parcial remunerada para os professores que estejam em cursos de mestrado e doutorado.

Desse modo, pode-se concluir em relação aos cursos de pós-graduação e as formações continuadas que a legislação nacional apresenta nítida preocupação quanto à

valorização profissional dos professores com a especificação da criação de planos de carreira que tenham a formação continuada como um de seus princípios; licença remunerada para quem está em processo de formação de mestrado ou doutorado; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação.

Quanto à legislação municipal também nota-se essa preocupação começando com o documento oficial “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente” o qual traz como um de seus marcos a formação permanente dos profissionais da educação.

O Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia prevê no Art. 27 um tempo dentro da carga horária de trabalho para os professores pensarem e planejarem seu trabalho, também assegura a realização de atividades pedagógicas extraclasses, colaborando assim para que os professores possam utilizar esse tempo para aperfeiçoamento profissional e colaboração com as atividades da escola, momento esse chamado de módulo. Legislação que realmente é colocada em prática na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, uma vez que muitas entrevistas foram realizadas no momento de módulo das professoras, que chegaram até a avaliar o mesmo nesta pesquisa, como será visto mais a frente.

Ressaltamos o cumprimento da legislação na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, referente a liberação total ou parcial remunerada, de acordo com o PME (2015), para os professores matriculados em cursos de mestrado e doutorado, uma vez que a P13 relata que tem essa liberação para fazer seu mestrado, como se pode constar na fala da mesma: “Tenho um dia dentro da minha carga de trabalho o que a gente chama de licença remunerada para poder fazer o mestrado. Já é um incentivo, mas inicialmente eu não sabia” (P13).

Verifica-se, que a maioria das professoras entrevistadas, se sentem incentivadas a fazerem cursos de pós-graduação, mas ressaltam que o Plano deveria considerar para a progressão na carreira todos os cursos de especialização *lato sensu* realizados e não somente 1 (um) como é considerado para a progressão salarial, que essa realidade acaba desmotivando a realização de mais de um curso de especialização *lato sensu*. Quanto aos cursos de formação continuada a maioria das professoras (35 – 81%) participam dos mesmos, embora algumas aleguem que participam por serem obrigadas e outras

apresentam críticas em relação a qualidade dos mesmos, críticas essas que parecem ser reconhecidas pelo PME (2015) quando destaca a necessidade de se ofertar cursos significativos, práticos, inovadores e interessantes, com profissionais experientes e capacitados. Assim, espera-se que essas ações sejam colocadas em prática para motivar ainda mais as professoras da rede a participarem dos mesmos.

Em contrapartida constata-se que a rede municipal de ensino de Uberlândia/MG está em sintonia com a legislação nacional e municipal quando destina de fato um tempo dentro da carga horária de trabalho para os professores pensarem e planejarem e também assegura a realização de atividades pedagógicas extraclasse, através do módulo. Além, de propiciar a liberação parcial remunerada, para os professores matriculados em cursos de mestrado e doutorado.

4.2 Relação número de alunos/professor na Educação Infantil

As professoras foram indagadas sobre como percebem a relação número de alunos/professor em suas turmas de Educação Infantil, assim somente 4 (quatro) professoras – 9% (P6, P20, P24 e P43) não criticam essa relação, alegando que a mesma é tranquila e que há a necessidade de atender a demanda, como podemos constatar nas falas abaixo:

A questão de número de alunos eu acho muito tranquilo, porque se a gente for analisar outras realidades é assim gritante, em outras realidades eu sei que é bem numerosa, o trabalho é mais complicado, principalmente nessa faixa etária que eles necessitam tanto da presença da gente quase que o tempo todo (P6).

Então às vezes a gente acha que é muito, mas também a gente comprehende que a demanda também é grande, então a gente faz um esforço para que o trabalho siga de maneira satisfatória, rica e proveitosa tanto para o docente quanto para o discente porque é uma situação que infelizmente na realidade hoje não tem como evitar por conta da demanda, então a gente tem que ajustar o trabalho da gente com a demanda que tem (P20).

Então eu acho que é bem tranquilo assim, principalmente aqui na nossa escola (P24).

Já para as outras 39 professoras entrevistadas (91%) a relação número de alunos professor na Educação Infantil, por ter um número significativo de crianças por adulto, acaba sendo um dos maiores problemas dessa etapa educacional e destacam os pontos

negativos: ser desgastante; a questão da qualidade do trabalho atrelada a quantidade de crianças, ou seja, quanto menos criança maior a qualidade do trabalho foi uma questão posta por muitas professoras; a dificuldade de dar atenção às crianças, justamente que se encontram na faixa etária da Educação Infantil, que segundo as professoras requer um olhar mais direcionado; a falta de atenção direcionada pode afetar o rendimento das crianças quanto ao seu desenvolvimento cognitivo; a questão da falta de espaço para comportar o número de crianças e adultos também foi ressaltada; as professoras muitas vezes se sentem frustradas com seu trabalho, pois percebem que não conseguem atingir seus planejamentos diários e metas, devido ao número elevado de crianças, algumas dessas queixas podemos encontrar nas falas abaixo:

Na nossa realidade ela é adversa porque ocorre nós estamos numa casa que o espaço físico é para uma família de 4 pessoas e nela funciona uma escola entendeu?! 80 crianças, então se eu falar para você é satisfatório eu trabalhar com 11 alunos, porém o que eu poderia ofertar no momento não tem como porque todos os espaços são agendados por todos os professores, o espaço que eu falo é um espaço de 2x3 que é uma garagem, então se você quiser ter um trabalho de recorte, pintura, isso assim é uma coisa muito agendada, esperada, e às vezes não ocorre, porque talvez no meu agendamento está chovendo (P3).

É muito complicado você fazer um bom trabalho com esse tanto de crianças, eu trabalho tem nove anos na rede particular, então assim, a diferença é gritante, gritante, sabe?! Gente, não tem condição entendeu de você trabalhar com quase 30 crianças porque aqui muita gente olha: ah um depósito de criança, a visão que muitos pais tem até a sociedade, deixa lá para passar o tempo, enquanto eu estou trabalhando os pais pensam, então aqui não é escola para eles e muitos professoras levam, empurram com a barriga, deixa a criança brincar sem nenhum direcionamento, porque a criança nessa idade aprende brincando com direcionamento, se você não intervir ela vai ficar tacando brinquedo no colega, isso não é brincar, então a quantidade de aluno influencia demais sabe, tanto para o direcionamento de uma brincadeira, quanto para você, porque é uma pré-alfabetização para você ter um trabalho individualizado com a criança e não tem jeito (P16).

Então, precisa melhorar porque assim, impacta bastante na qualidade do trabalho o número de alunos que às vezes você não consegue dá uma assistência melhor para a criança, ter aquele olhar no individual mesmo, captar as necessidades mesmo de cada um devido ao número porque já é aquela rotina, então você acaba se perdendo com aquele número de alunos, é desumano às vezes para o professor e para a criança aquele ambiente que fica estressante (P21).

Também foi perguntado as professoras se elas têm conhecimento sobre o que a legislação determina acerca do número de alunos/professor na Educação Infantil 20 professoras – 47% (P1, P6, P7, P9, P11, P16, P18, P19, P20, P21, P24, P28, P30, P32, P33, P34, P37, P38, P40 e P41) dizem não ter conhecimento e 23 – 53% (P2, P3, P4, P5, P8, P10, P12, P13, P14, P15, P17, P22, P23, P25, P26, P27, P29, P31, P35, P36, P39, P42 e P43) dizem que tem conhecimento da legislação e destacam a diferença da lei no papel e na prática; o fato da legislação ser escrita sem ouvir o professor e a imposição da lei foi uma questão falada tanto por quem diz ter conhecimento da lei quanto por quem diz não ter, a saber:

Olha, legislação é uma, o funcionamento é outro, fala-se quem tem criança especial na sala, menos dois alunos, não tem isso, num espaço físico desse aqui não poderia ter a quantidade de aluno que tem, mas eles não querem nem saber, não quer construir outra escola, então legislação ela existe, mas não na prática pra gente não, então não adianta (P5).

Então, a gente trabalha de acordo com a legislação mesmo, que é determinado, porque não tem como, é uma legislação e a gente tem que acatar não tem como eu chegar e falar assim não quero esse número de alunos na minha sala, ou eu quero ou eu dou licença, porque é uma lei, é uma legislação e eu tenho que segui-la, mas muita gente, muito professor não fica de acordo mesmo, mas a gente tem que aceitar, tem que acatar (P27).

Não, vem a norma, tem que acatar e pronto, o que fala é porque não tem escola e menino não pode ficar fora da sala, então vai enchendo, aí o juiz manda (P30).

Eu já vi, mas assim é uma coisa tão fictícia que eu nem memorizei porque a gente acaba aceitando essa imposição, existe essa necessidade de trabalhar essa quantidade e a gente acaba nem questionando (P32).

A fim de entendermos melhor essa relação número de alunos/professor na Educação Infantil überlandense traz-se a fala da assessora da Secretaria Municipal de Educação explicando acerca dessa relação, a saber:

4-5 anos 1 (uma) profissional professora, de acordo com a lei regime parcial não é integral. Nós não oferecemos integral de 4 a 5 anos. 0 a 1 berçário são em cada turno 3 (três) profissionais 1 (um) professor e 2 (duas) educadoras quando a turma é integral o professor atua só de manhã. Quando é parcial teria que ter então nos dois turnos. 1 (um) ano também são 3 (três), 2 (dois) anos passa pra 2 (dois), 3 (três) anos 2 (dois) profissionais por turno. [...] Berçário: 15 a 18, GI: 18 a 20; GII às vezes chega a 25, GIII diminui o número de adulto e permanece

o número de crianças 24. 4 a 5 anos: 25 a 28 crianças. Quando a gente excede esse número coloca-se mais um adulto (Assessora da Educação Infantil).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil traz acerca dos **Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil** e no item 8 se referente à **gestão das instituições de Educação Infantil**, o qual apresenta sobre o agrupamento ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil. O documento deixa claro que essa organização pode ser flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição:

[...] 8.4. A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária:

- uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
- uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.

8.5 A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam (BRASIL, 2006d, p. 35-36, grifos nosso).

O Art. 25 da LDBEN diz-se que: “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor” (BRASIL, 1996a, p. 10).

Quanto aos documentos municipais na “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente” reconhece que tem: “[...] mais de 8.000 crianças esperando por vagas nas unidades de educação infantil” (EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 03).

Assim, o próprio documento oficial municipal reconhece que ainda há significativa demanda de alunos esperando por vaga na Educação Infantil de Uberlândia/MG⁶⁹. As professoras entrevistadas mostram em suas falas ter conhecimento dessa realidade, quando dizem da necessidade de atender a demanda e que recebem determinações da justiça para a matrícula das crianças que estão fora da escola. O que

⁶⁹Tal aspecto pode ser explicado por um histórico quadro de déficit de vagas na Educação Infantil e o acelerado crescimento demográfico da cidade de Uberlândia/MG ocasionando uma demanda represada.

nos leva a contextualizar sobre a questão do número de crianças nas escolas, uma vez que em contextos anteriores não havia ou era bastante reduzida a judicialização da Educação.

No PME a Diretriz V: “Implementação de Políticas Públicas que Garantam a Redução do Número de Alunos por Turma para todos os Níveis da Educação Básica e a Estruturação do Espaço Físico Escolar”, no eixo III e na Meta III, traz como estratégias e prazos:

- 1) Estabelecer e cumprir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/2013 e a Instrução Normativa SME nº 003, de 4 de setembro de 2008, em relação à quantidade de alunos e profissionais em cada turma. A partir da publicação desta Lei.
- 2) Observar na legislação vigente os espaços físicos, respeitando o limite metro quadrado por aluno em todas as modalidades de ensino. A partir da publicação desta Lei (UBERLÂNDIA, 2015, p. 46, grifos nosso).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: “recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos)” (BRASIL, 2013).

A Diretriz II: “Valorização: Plano de Carreira, Jornada de Trabalho, Remuneração e Condições de Trabalho”, do Eixo V e Meta V, apresenta as seguintes estratégias e prazos: “construir novas escolas de modo a atender à população, para que haja a redução de alunos por sala, em todos os níveis da educação básica. A partir da publicação desta Lei” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 71).

Desse modo, mediante a legislação, os documentos oficiais, a fala da assessora da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia e do Quadro 8, o qual traz o número de alunos por etapa que trabalham as professoras entrevistadas percebe-se mediante a indicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a qual o PME (2015) pretende seguir, que o número de crianças que as professoras entrevistadas trabalham chega a ser maior somente quando se refere as crianças acima de 4 anos, pois o documento e a legislação citados sugere 1 (um) professor para cada 20 crianças e na rede de ensino überlandense tem-se 1 (um) professor para 25 a 28 alunos nessa faixa etária, o que se constata tanto pelo depoimento da assessora da Educação Infantil quanto pelos relatos das professoras.

Mas o fato é que para as professoras entrevistadas fica claro que a rede municipal de ensino überlandense pode até estar dentro do que é determinado legalmente, mas independente disso o relato das mesmas evidencia que em suas realidades o número de alunos que tem dentro de sala de aula é prejudicial para a execução do seu trabalho, trazendo sofrimento, pois como falado em momento anterior é na visão delas o maior problema que se têm dentro da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG. Destaque para a fala da P3 e P7 que chegam a dizer que o espaço que elas trabalham chega a ser desumano. O que poderia entrar na questão do limite metro quadrado por aluno, o qual a legislação municipal menciona no PME (2015).

Quando indagadas sobre ter ou não conhecimento sobre o que a legislação determina acerca dessa relação número de aluno/professor na Educação Infantil, a maioria alega ter conhecimento, e destacam a diferença da lei no papel e na prática, principalmente quando envolve as crianças especiais e o fato da lei ser feita sem ouvir o professor e da imposição da mesma, ou seja, independente do que o professor considera ele é obrigado a cumprir as determinações legais.

As pesquisas mostram que em relação ao número de alunos por professor. “Nos países em desenvolvimento, as razões alunos/professor são duas vezes mais altas do que nos países desenvolvidos” (SINISCALCO, 2003, p. 11), sendo que no Brasil “o número médio de alunos por turma pode ser considerado elevado em todos os níveis de ensino” (INEP, 2004, p. 41).

Em pesquisa coordenada por Vieira, Pinto e Oliveira (2012, p. 199) sobre o Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais, com professoras e educadoras da Educação Infantil, quando perguntadas “o que seria importante para melhorar o trabalho docente” a terceira resposta foi “diminuir o número de alunos/crianças por turma”.

Assunção e Oliveira (2009) trazem que na educação básica das escolas públicas a superlotação das salas é maior do que se esperava. O que traz consequências não somente no plano quantitativo, mas também no qualitativo, pois com a sala lotada o professor não consegue atender as particularidades e necessidades dos alunos, sendo um paradoxo, uma vez que as pedagogias modernas, as quais estão no centro das reformas educativas difundem justamente a ideia de um atendimento individualizado.

Corrêa (2002, p. 102) vem chamando a atenção para a questão da razão adulto/criança; para essa autora, embora tenhamos outros problemas sérios a serem resolvidos dentro das escolas, dada a precariedade do sistema, o número de alunos deve

ser considerado, uma vez que se relaciona: “com as condições necessárias para que todas as crianças sejam ouvidas e respeitadas em todos os seus direitos, relaciona-se também com as próprias condições de trabalho a que são submetidos os profissionais que atuam na área, especialmente as professoras”.

Desse modo, as questões apresentadas por Assunção e Oliveira (2009) e Corrêa (2002) vão ao encontro às apresentadas pelas professoras entrevistadas quando dizem que quanto menos criança maior a qualidade do trabalho; quando apontam as dificuldades de dar atenção às crianças, justamente que se encontram na faixa etária da Educação Infantil, que segundo elas requer um olhar mais direcionado e que essa falta de atenção direcionada pode afetar o rendimento das crianças quanto ao seu desenvolvimento cognitivo; e quando compartilham que muitas vezes se sentem frustradas com seu trabalho, pois percebem que não conseguem atingir seus planejamentos diários e metas, devido ao número elevado de crianças. Espera-se que mudanças possam ocorrer quanto ao número de alunos e o espaço físico disponível nas EMEIs, uma vez que é uma realidade que aflige as professoras da Educação Infantil no município de Uberlândia/MG.

4.3 Jornada de Trabalho (para quem tem dupla jornada)

Como constatado das 43 professoras entrevistadas 32 (74%) tem dupla jornada de trabalho (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P15, P16, P17, P18, P21, P22, P23, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P38, P40, P41, P42 e P43) e 11 professoras – 26% (P9, P13, P14, P19, P20, P24, P25, P26, P27, P37 e P39) não tem dupla jornada. O quadro abaixo traz o ano que as 32 professoras iniciaram a dupla jornada, a saber:

Quadro 10: Distribuição das professoras de acordo com o ano de início e tempo na dupla jornada de trabalho

Ano de início da dupla jornada	Tempo (anos) que trabalha dois períodos na educação	Número de professoras
1991	24	2
1993	22	1
1995	20	1
1998	17	1
2002	13	2
2003	12	2
2006	9	1
2007	8	5

2009	6	1
2010	5	1
2011	4	2
2012	3	3
2013	2	5
2014	1	2
2015	Menos de 1 ano	3

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, pode-se constatar que das 32 professoras que trabalham dois períodos 9 (nove) trabalham há pelo menos 12 anos e o restante 23 professoras entre 9 (nove) a menos de 1 (um) ano. A P9 dobrou período durante 30 anos, e atualmente não dobra, pois se aposentou em 2015 em um cargo. Mesmo não sendo questionadas sobre o motivo de trabalharem dois períodos, a maioria das professoras destacam a questão financeira como a grande responsável por trabalharem em dupla jornada e relatam que se recebessem um salário melhor em um cargo preferiria trabalhar somente um período, como podemos constatar nas falas abaixo:

Na verdade se eu pudesse ganhar bem um turno eu preferia ficar em um turno e não com dois cargos, queria ganhar bem em um e dar atenção maior para o meu filho, mas infelizmente a gente não ganha o suficiente, tem que fazer isso (P4).

Foi uma questão realmente financeira mesmo, não tinha como mais assim eu segurar, aí eu comecei de 2007 pra cá eu comecei a dobrar. Aí depois assim 2007 humanamente também um salário só não dava pra eu suprir as necessidades, aí eu comecei a dobrar 2007 até hoje eu doubro (P31).

A gente acaba trabalhando dois períodos em termos financeiros mesmo sabe, porque um cargo só acaba que não dá pra você suprir suas necessidades, nós somos mal remuneradas, então assim pelo que a gente faz se a gente fosse valorizada com certeza a gente teria um salário melhor porque ninguém gosta de ficar o dia inteiro, é muito desgastante a qualidade do trabalho por mais que a gente queira é claro que vai cair não vai ser a mesma coisa, mas a gente acaba sujeitando pra termos financeiros (P33).

Quando perguntado para as professoras que têm dupla jornada se o fato de trabalhar dois períodos traz algum impacto para sua vida pessoal, 2 (duas) professoras (P2 e P6) – 6% destacam uma vantagem em trabalhar dois períodos que se refere a questão financeira, ou seja, para essas professoras apesar dos problemas como o cansaço físico o aumento do poder aquisitivo compensa:

Olha, de início eu consigo até conduzir com mais tranquilidade, porque quando isso acontece é porque a gente já está vindo de alguma necessidade, você está buscando resolver alguma coisa, então de início assim, venho com muito gás, porque adoro fazer o que faço [...] de início é delicioso, mas eu estaria assim, sendo muito mentirosa em dizer que não me afeta lá na minha vida pessoal, porque é muito mais cansativo né, essa dobra de turno é desgastante, mas ainda assim vale a pena (risos). Vale a pena porque eu consigo pelo menos me organizar com relação a minha vida financeira porque não está fácil mesmo eu tenho duas crianças (P6).

A P36 (3%) diz gostar da dupla jornada, mas também destaca o cansaço: “Eu gosto de trabalhar dois períodos, eu acho que até ajuda assim, de manhã ajuda no conteúdo que eu dou à tarde, então assim eu gosto, mas eu acho assim quem já tem uma casa, tem filhos, eu acho que é mais difícil. Fica bem cansativo”.

Para quatro professoras (P3, P7, P11 e P34) – 13% a dupla jornada não traz nenhum impacto para sua vida pessoal, como podemos constatar nas falas abaixo:

Olha, eu sou tranquila com essas questões, porque eu aproveito bem o meu tempo, tem a hora dos estudos que são os módulos, eu aproveito o meu módulo para resolver coisas da escola, então na minha vida pessoal não interfere (P3).

Não, eu particularmente prefiro estar trabalhando que estar em casa (risos) eu amo trabalhar. Mas eu gosto muito, dobro não sinto cansaço, assim, eu gosto, eu prefiro estar trabalhando que estar em casa (P11).

Nenhum, eu amo o que eu faço (P34).

Já 25 professoras (P1, P4, P5, P8, P10, P12, P15, P16, P17, P18, P21, P22, P23, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P35, P38, P40, P41, P42 e P43) – 78% das 32 que tem dupla jornada de trabalho apontam vários pontos negativos dessa situação sendo eles: cansaço; desânimo; perda da qualidade de vida; falta de tempo para dar atenção à família e, principalmente para os filhos pequenos; comprometimento da qualidade do trabalho, devido ao cansaço; estresse; tripla jornada de trabalho das mulheres; comprometimento da vida pessoal, abaixo seguem algumas falas das professoras que apontam esses aspectos negativos, a saber:

Olha muito, no sentido de eu não dar muita atenção pra minha família, eu sinto muito essa parte, tanto que eu repenso em ter outra criança, mas eu acho que eu não tenho condição de ter outra criança, outro filho, a minha filha pede muito, então eu acho que impacta muito e o cansaço que a gente tem, a gente chega muito cansada (P8).

Muito, muito, porque eu sou casada, tenho dois filhos, então eu chego em casa 17:30h, 18:00h cansadíssima e ai eu tenho que cuidar de casa, cuidar de criança, lavar, passar, cozinhar, igual todo mundo porque não dá pra pagar uma empregada com o salário que a gente ganha, não dá, e uma vida sempre fica a desejar ou a profissional ou a particular, no meu caso a particular (P18).

Fica bem puxado, fico cansada porque igual eu tenho outra rotina em casa com dois filhos que também precisam de atenção, acaba comprometendo um pouco mesmo porque você tem necessidade de fazer coisas com os filhos, dá atenção, brincar, eles têm essa necessidade, mas o cansaço às vezes impede, então você tem vontade de fazer muita coisa, mas esbarra no cansaço, então compromete bastante a vida pessoal (P21).

É um desgaste mesmo emocional, do corpo, da voz, principalmente da voz e querendo ou não eu não tenho tempo pra cuidar disso porque eu estou trabalhando os dois cargos (P22).

Ah pessoal eu fico, (choro) é ruim porque eu não estou conseguindo ser eu mesma fora da sala mais, eu já tenho que fazer planejamento, eu chego em casa eu estou cansada, eu tenho uma criança de 5 anos e eu me culpo, será que esse dinheiro está valendo a pena? Não tenho vontade de fazer as coisas (P28).

Destaque para a fala da P9 que teve uma dupla jornada de trabalho durante 30 anos e aponta os impactos negativos dessa situação, como o comprometimento na criação dos filhos e até mesmo para estudar:

A jornada de trabalho, porque eu trabalhava na zona rural, eu saia da minha casa, teve época de sair da minha casa às 04:30h da manhã, voltava no final da tarde, o que atrapalhou muito a criação dos meus filhos, muito ausente, ausência muito grande, isso atrapalha muito porque eu não tinha tempo, eu chegava da zona rural, eu saia de madrugada, voltava no final da tarde, então isso foi uma perda muito grande na criação dos meus filhos e pra qualquer coisa, até pra estudar, porque como que eu ia estudar se era só cansaço e zona rural era muito puxado (P9).

Quanto à legislação analisada o que se constata em relação à jornada de trabalho docente se refere a ações que visam à busca da implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. Como se pode verificar na Meta 17 do PNE.

A legislação municipal também traz sobre a jornada de trabalho no PME (2015), como um dos critérios da valorização dos trabalhadores da educação, destacando que:

Também deve ser considerada a jornada de trabalho do profissional da educação, envidando esforços para que sejam criados cargos de 40

horas, com remuneração equivalente e/ou com dedicação exclusiva, em uma única escola, para atendimento à educação de tempo integral, com horários destinados às ações escolares como um todo, atendimento aos alunos e familiares, bem como o envolvimento na gestão escolar de maneira geral (UBERLÂNDIA, 2015, p. 64, grifos nossos).

A Diretriz II: “Valorização: Plano de Carreira, Jornada de Trabalho, Remuneração e Condições de Trabalho”, do Eixo V e Meta V, do PME apresenta como uma de suas estratégias: “ampliar progressivamente a jornada escolar diária, tendo em vista a oferta da educação em tempo integral na Educação Infantil e Ensino Fundamental, com garantia de estrutura física, organização curricular e condições adequadas de trabalho” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 71).

Assim, em relação à legislação nacional (PNE) e municipal (PME) se pode destacar que as mesmas quando se referem à jornada de trabalho dos professores deixam claro que apresentam como metas e estratégias envidar esforços para que os trabalhadores docentes possam ter jornadas de trabalho de 40 horas em um único estabelecimento de ensino, e que sejam asseguradas estrutura física e condições de trabalho adequadas. Pode-se dizer que até o presente momento trata-se realmente de uma meta, visto que nenhuma das professoras entrevistadas vivencia essa realidade; ao contrário a maioria, das 32 professoras que dobraram período, sendo 21, trabalha em mais de uma escola, caracterizando a rotatividade e itinerância entre diferentes escolas o que pode comprometer o envolvimento dos professores tanto com a comunidade quanto com seus pares. Além disso, não podemos nos esquecer de que as professoras, além de dobrarem sua jornada de trabalho nas escolas, também têm o trabalho doméstico, o qual culturalmente é atribuído à mulher e os filhos para cuidarem, comprometendo sua possibilidade de profissionalização.

Pode-se constatar entre as professoras da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, que têm dupla jornada de trabalho, a intensificação do trabalho docente, tal como apresentado por Apple (1995), a intensificação do trabalho docente apresenta como características o comprometimento do lazer e a destruição da sociabilidade.

Os dados encontrados corroboram com a pesquisa de Alvarenga (2009) realizada com as professoras de pré-escola da cidade de Araraquara/SP na qual os depoimentos das mesmas sugerem a presença clara de indícios de intensificação do trabalho docente que podem ser constatados pela dupla jornada de trabalho a que foram submetidas, em

decorrência de necessidade financeira. A pesquisa de Kramer e Nunes (2007, p. 439-440) revela também que as professoras cariocas têm jornadas duplas de trabalho, várias trabalham em mais de um segmento da educação.

Concorda-se com Barbosa (2012) quando diz que o fato de o professor precisar estender a jornada de trabalho, que já é desgastante e intensa, a fim de compensar os baixos salários não é positivo, uma vez que essa prática pode acarretar problemas até mesmo de saúde, provocados pelo excesso de trabalho.

4.3.1 Tempo para planejar o trabalho para quem tem dupla jornada

Em relação ao tempo para preparar o trabalho, pergunta feita somente para as professoras que tem dupla jornada, 6 (seis) professoras (P11, P12, P15, P18, P21 e P34) – 19% relatam conseguir realizar todo seu planejamento nos momentos do módulo, que ocorrem tanto na escola ou onde melhor convier as professoras.

As outras 26 professoras (81%) dizem que utilizam o momento do módulo para planejar, tanto o da escola quanto o onde melhor lhe convier, mas mesmo assim levam trabalho para casa, planejando suas atividades durante a noite e nos finais de semana, como podemos verificar nas falas abaixo:

Planejo aqui nos módulos quando possível, mas ainda assim organizo muito as coisas em casa depois que chego, tomo um café, organizo as coisas das crianças, olho as tarefas, ponho um feijão pra cozinhar, uma carne pra descongelar e aí sento pra fazer alguma coisa, nunca é possível fazer tudo aqui (P6).

Tem o dia do módulo, mas nem sempre eu estou disponível nele porque eu faço formação no CEMEPE, geralmente ou eu planejo a noite ou nos finais de semana (P22).

À noite, eu vou dormir meia noite, uma hora, até eu terminar, onde eu falei que a gente perde na qualidade de vida (P32).

Olha, a gente tem aqui as janelas a gente usa bastante pra planejar, temos também o módulo em casa que também a gente acaba levando pra fazer em casa, então a gente está o tempo todo trabalhando. À noite também você está trabalhando, você sempre leva uma coisinha pra fazer em casa. Final de semana, então a gente está sempre assim porque se você não fizer você não dá conta (P33).

A gente tem o tempo do módulo, que tem dentro da escola, e infelizmente a gente tem que levar serviço pra casa, final de semana quando tem umas horinhas vagas, então a gente acaba levando serviço pra casa, pra estar desenvolvendo um trabalho melhor dentro da sala

de aula, porque só na escola não dá, não dá tempo, mesmo tendo módulo (P40).

Assim, embora as professoras tenham dentro da sua carga horária de trabalho um tempo para planejarem e organizarem seus afazeres, e o cumprimento das atividades pedagógicas extraclasse garantido, por lei, através do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia no Art. 27, ainda assim, a maioria que tem dupla jornada acaba tendo um comprometimento do tempo para planejarem e pensarem seu trabalho, realizando muitas atividades à noite e nos finais de semana, como pode ser contatado nos depoimentos das professoras.

Dados que corroboram com a pesquisa coordenada por Vieira, Pinto e Oliveira (2012, p. 199) sobre o Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais, com professoras e educadoras da Educação Infantil, quanto a levarem trabalho para casa constatou-se: “as frequências de respostas sobre se costumam levar atividades de trabalho para realizar em casa são muito significativas, permitindo inferir a alta carga de tarefas sem reconhecimento formal entre os sujeitos docentes da Educação Infantil”.

4.3.2 Avaliação do módulo pelas professoras

Como todas as professoras mencionaram sobre o momento do módulo na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG desde os momentos de observação, uma das perguntas do roteiro de entrevista foi: como elas avaliam o módulo? Todas as professoras, sem exceção, o avaliaram de forma positiva e importante. Dentre os aspectos destacados do módulo que ocorre na escola estão: elogiam o momento com a supervisora escolar, pois podem trocar ideias acerca do trabalho; destacam que também no módulo podem trocar ideias com as colegas de trabalho; é o momento de se informar sobre o que ocorre na escola; é um tempo, segundo elas, necessário para fazer planejamento, preencher diário eletrônico, programar atividades; momento de descansar um pouco a cabeça, pois segundo elas ficar o tempo todo em sala de aula com crianças pequenas cansa muito mentalmente.

Já em relação ao módulo do onde melhor lhe convier, as professoras também o consideram importante, pois conseguem organizar sua vida pessoal, por exemplo, marcando um médico, dentista e assim não precisam faltar ao trabalho para conseguir se organizar em alguns aspectos de suas vidas pessoais, mas todas ressaltam que quando

chegam a fazer isso, compensam aquele momento do módulo trabalhando a noite, finais de semana, ou seja, foram muito enfáticas em deixar claro que a realização do trabalho não é comprometida por às vezes usarem o momento do módulo para fazer algo pessoal; este momento também é utilizado para fazerem a formação continuada oferecida pelo CEMEPE e também cursos de especialização, alegando que se não tivessem esse momento do módulo seria quase impossível se aperfeiçoarem profissionalmente. Abaixo seguem as falas das professoras sobre como avaliam o módulo:

É importante porque, a gente tira dúvida, a gente toma opinião com a supervisora porque às vezes a gente pensa, nossa eu queria fazer isso, trabalhar isso e isso, ela fala: porque você não faz assim e assim também?! Então é mais de uma cabeça pensando, é a gente e a supervisora que tem uma experiência enorme e então a gente complementa, eu queria fazer isso, ah então é bom, mas se a gente não fizesse assim também ficava bom, ficava melhor, entendeu? (P5).

Eu acho importante, principalmente para o professor que está em sala de aula todos os dias, o regente, para você ter tempo de fazer seu planejamento, programar suas atividades, separar o material que você quer trabalhar, organizar, e é uma forma de dar uma descansada na cabeça, porque é muita criança se você não tiver isso você não consegue (P14).

Assim, eu acho positivo, pra nós foi um ganho assim tremendo, porque imagina a gente com esse número elevado de aluno e trabalhando assim o tempo todo, tanto que seria desgastante, é claro que a gente trabalha mais é em casa, a gente tem o tempo para ir dedicar à formação continuada, por exemplo, eu mesmo trabalhando fiz especialização de novo. É como se desse um fôlego pra gente, então acaba que você tem esse tempo pra você procurar, imagina se não tivesse módulo, eu ia para o CEMEPE fazer curso? Não ia, que horas que eu ia fazer curso? (P33).

Constata-se mediante a existência e o real cumprimento da legislação em relação ao módulo, ou seja, um tempo dentro da carga horária de trabalho das professoras para que elas possam planejar; atualizar; pesquisar; aperfeiçoar profissionalmente; participar da gestão escolar, como discussões acerca do Projeto Político Pedagógico e a garantia do cumprimento das atividades pedagógicas extraclasse representam um grande avanço quanto às condições de trabalho docente das professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia, visto os elogios realizados pelas mesmas que destacam a importância do módulo para sua carreira profissional.

4.4 Salário

Foi perguntado às professoras se ao longo dos anos de carreira como docentes na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG seu salário passou por um processo de valorização ou desvalorização.

Para 22 professoras – 51% (P1, P2, P6, P8, P11, P12, P14, P16, P18, P20, P23, P25; P26; P27; P29; P32; P37; P39, P40, P41, P42 e P43) ao longo dos anos seu salário passou por um processo de valorização na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

As P2 e P6 compararam seus salários na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG com quem trabalha o dia todo e ganha menos que elas, mas em empregos que não exigem formação profissional. A P12 diz não reclamar daquilo que ela não pode mudar. A P23 destaca que o salário foi valorizado. As P40 e P41 alertam sobre a valorização do salário imediata, mas temem que ao longo da carreira daqui para frente, como vem acontecendo com as colegas com mais tempo de profissão possam vivenciar significativo processo de desvalorização salarial. E a P42 diz que valorizou, mas não o tanto que queria e merece.

O meu valorizou demais, porque com o Plano de Cargos e Carreiras valorizou demais quem estava mais antigo na rede tiveram até que pedir assim, “pelo amor de Deus” pra não ter que inteirar e tal, mas o meu foi mega valorizado (P2).

Olha eu acho que eu sou o avesso de todo mundo, não sei se é porque eu comecei a trabalhar muito nova como professora, em escola particular na época, eu comecei a trabalhar quando eu entrei na faculdade eu já peguei serviço na minha escola pra quem ganhava R\$150,00 no começo e hoje ganhar R\$2.068,00 eu considero um salário maravilhoso eu penso assim tem gente que trabalha aí o dia inteiro 8 horas por dia pra ganhar um salário e meio a gente trabalha 4 horas e meia por dia pra ganhar quase 3, então eu considero bom, que valorizou (P14).

Ao grupo de 22 professoras que consideram que o salário foi valorizado com o passar dos anos foi questionado a quem atribuem essa valorização: a gestão municipal (P1, P14, P26, P40 e P41); a luta dos professores (P2, P16, P18, P23, P27, P32, P39 e P42); ao aperfeiçoamento profissional, que é uma busca pessoal de cada professor, e a gestão municipal (P6 e P12); a luta da equipe da educação, principalmente dos educadores infantis (P8 e P29); não sabem a quem atribuir à valorização salarial (P11 e

P20); as P25, P37 e P43 acreditam que a valorização é um conjunto da luta dos professores, da busca por aperfeiçoamento profissional e da gestão municipal.

Aos professores, isso, a gente da educação, porque governantes em si não, mas acredito que a gente porque a gente batalhou, a gente que correu atrás do Plano de Cargos e Carreiras, tá certo foi colocado, mas as propostas quem fez e quem aceitou ou não foi a gente (P2).

Olha, eu não sei te falar, porque eu estava iniciando também, e eu não sou muito ligada a essas políticas públicas, eu acho que é até uma falha da gente, está acompanhando, assim esse processo todo, às vezes a gente tem falha, eu até tenho interesse futuramente estar mais assim, buscar mais informações (P11).

É pela formação, a formação continuada é porque se você estuda no município você tem essa progressão, então eu penso que seja a formação continuada também, e o município de Uberlândia ele não é assim tão ruim, ele valoriza embora tenha muitos profissionais descontentes, mas eu acho que a gente tem certa valorização o município de Uberlândia, é o que eu acredito (P12).

Aí eu acho que é um conjunto, a luta e os professores vem especializando mais e juntamente com a prefeitura, se não tiver um conjunto (P25).

Ah pressão sem dúvida porque o político ele reage de acordo com a pressão mesmo que ele sofre não tem jeito e é uma luta de muitos anos mesmo não tendo atendido os mais antigos essa luta é deles, nós que estamos chegando agora estamos colhendo o fruto que eles plantaram, mas não é uma coisa que veio de graça, do nada, é uma luta de muito tempo mesmo eu acho que é o resultado de pressão (P39).

É o governo municipal porque ele deu abertura para o diálogo, para ver o que a classe estava querendo eu atribuo a eles (P41).

Para 21 professoras – 49% (P3, P4, P5, P7, P9, P10, P13, P15, P17, P19, P21, P22, P24, P28, P30, P31, P33, P34, P35, P36 e P38) ao longo dos anos avaliam que seu salário na rede municipal de ensino überlandense passou por um processo de desvalorização. A P5 exemplifica que para conseguir comprar hoje um carro tem que dobrar período, senão não consegue; para as P3 e P7 o salário nunca acompanha a inflação. Para as P9, P10 e P13 o salário está estagnado; a P19 compara seu salário de professora com outras profissões que não exigem formação profissional e ganham muito mais que os professores; a P30 alerta para o machismo dos salários, principalmente dentro da educação, e para a dificuldade do professor se aperfeiçoar profissionalmente com o salário que ganha; para as P31 e P35, que são professoras com muitos anos de carreira compararam seus salários atuais com quem ingressou há pouco na rede,

ressaltando que o delas sofreu significativa desvalorização; para a P36 os profissionais da educação sempre foram desvalorizados.

Desvalorização, ontem mesmo eu estava falando com as meninas que eu me sinto assim, tem dia que eu entro aqui parecendo que eu não sou ninguém, porque, não que eu estou desvalorizando os outros, entendeu?! Mas uma pessoa vai aí trabalhar de servente, de carpinteiro, de varrer rua ganha R\$100,00, R\$80,00 reais o dia, o nosso mal vale R\$50,00, R\$60,00 no máximo, não passa disso, entendeu?! Aí você passa quatro anos fazendo uma faculdade, mais dois anos o meu curso de especialização durou quase dois anos por conta da greve pra chegar e ganhar R\$1.000,00, R\$2.000,00 você realmente fica assim bem pra baixo (P19).

Eu acho que ele está passando por desvalorização porque, por exemplo, nesse novo Plano de Carreira nós as antigas, nós fomos muito prejudicadas. A nossa diferença, nosso salário caiu tanto que eles tiveram que dar R\$ 26,00 reais para o nosso salário ficar equivalente com os que estão entrando agora, por exemplo, pra quem está entrando agora eles tiveram ganhos, mas pra nós que estávamos há 20, por exemplo, 25 anos nós tivemos perdas porque a gente tinha uma porcentagem, já tinha os 20%, eles incorporou no salário (P33).

Quanto à atribuição da desvalorização salarial apareceram as seguintes respostas: os professores não lutam por seus direitos (P3, P13 e P19); é responsabilidade da gestão municipal (P4, P5, P9, P15, P22, P28, P33, P35 e P36); das políticas públicas (P7 e P30); junção da desvalorização histórica, das políticas públicas, da gestão municipal e dos professores que não lutam por melhorias (P10 e P21); desvalorização histórica da profissão (P17); gestão municipal e federal (P24 e P31); a atual crise financeira que o país atravessa (P34); a P38 não sabe a quem atribuí-la.

Ah, eu acho que é uma questão histórica, já vem daí, desde criança, desde que eu me entendo por escola e quando eu comecei a entrar um pouco nessa parte crítica sobre política eu acho que é falta de organização de um plano de governo, não um plano de, como que é diferença de um plano de governo e um plano de Estado, é um plano de Estado não de governo porque de governo é por ano e é por ano que está, deveria ser um plano de Estado, porque independente de quem estivesse governando continuaria pra melhorar. É eu acho que a culpa é tanto do governo, dos que governam, mas também muito mais nossa pela falta de esclarecimento, pela falta de buscar esse esclarecimento, é tudo que faz está bom, por exemplo, vou dar aqui com essa mão estou dando x, mas com a outra mão estou tirando 4x sem você ver, é isso que acontece, dou um pouquinho aqui, e pego dobro, o triplo lá (P10).

Eu acho que é uma questão mesmo cultural, que já vem se arrastando há muitos e muitos anos, então assim eu acho que é um sistema todo,

então essa valorização, essa desvalorização profissional da educação na verdade não é de hoje, então assim tem muitas lutas, tem muitas conquistas, mas ainda tem eu acho mais uma questão mesmo que vem de muito tempo, de todo um sistema da desvalorização de ver o papel do professor assim com inferioridade mesmo, que ela é mais um cuidador do que um professor, então apesar da necessidade nunca foi, então é histórico cultural mesmo, eu num vou atribuir ao prefeito, ao governo não, eu acho uma construção mesmo (P17).

Eu acho que até as políticas públicas mesmo, a desvalorização do professor assim em nível nacional mesmo, porque já começa lá em cima o piso nacional que o governo paga, então assim tá muito aquém do que deveria ser, do que o professor merecia ganhar e deveria ganhar, então vem desde as políticas públicas lá de cima, então vem fazendo um trabalho assim que a gente percebe que não tem valorização, ao invés de valorizar a questão não só salarial mesmo as condições de trabalho, pra atrair pessoas pra área, o que acontece muda a política pública em outro sentido e incentiva licenciatura mais barata, financiamento facilitado pra quem quer fazer licenciatura, então muita gente faz pela facilidade, às vezes não gosta do que faz, então não busca melhoria e isso vai desvalorizando a classe mesmo, a gente não tem um conselho, é uma categoria que nem um conselho a gente tem, então tudo isso contribui pra desvalorizar porque num se une, não luta, entendeu não tem quem represente, então a desvalorização está em todo sentido mesmo (P21).

Também foi investigada qual análise as professoras fazem do seu salário hoje, 12 professoras – 28% consideram que ganham bem, alegando os seguintes motivos: P5, P6, P8, P9, P14, P18, P24, P39 e P43 (disseram ser um bom salário); P12 (considera um bom salário, pois é somente para ela); P20 (diz trabalhar por carinho, mas diz que poderia sim melhorar o salário); P40 (considera um bom salário pela carga horária).

Olha eu não tenho nada a reclamar, assim a gente passa algumas dificuldades, mas às vezes é por falta de organização da gente mesmo em relação aquilo que a gente ganha, então assim, eu não tenho nada a reclamar não, não posso, eu seria injusta se fizesse isso (P6).

Então o ser humano nunca está satisfeito com nada, não é, mas eu faço o que eu faço por carinho, é claro que a gente precisa do salário, eu acho que o professor deveria sim ser mais valorizado, deveria, mas por hora a gente vai se encaixando de um jeito e de outro vai levando, mas poderia ser um pouquinho melhor (P20).

Bom, eu penso assim pra quem trabalha 4 horas e 25 minutos o salário não está tão ruim (P40).

O restante, 31 professoras – 72% consideram que ganham mal e elencaram os seguintes motivos: P1 e P35 (dizem que se comparar a profissão de professor com quem tem ensino superior ganha mal); P2, P23, P26, P29 e P37 (pela responsabilidade da

profissão consideram que ganham pouco); P3 (se voltasse no tempo não seria professora, devido ao salário); P4, P17, P21, P22, P28, P30 e P42 (para essas professoras o ideal seria o professor ganhar o que ganha em dois turnos trabalhando em um só); P7 (considera que todas as profissões são mal remuneradas); P10, P11, P31 e P36 (disseram que devido às condições de trabalho que não são boas e o investimento que o professor tem que fazer na carreira, seja pagando cursos de pós-graduação, seja comprando livros ganham muito mal); P13 (destaca que só consegue ficar em um cargo, pois é casada e tem a ajuda financeira do esposo); P15, P27 e P38 (consideram pouco o que ganham pela responsabilidade e investimento em estudos que a profissão exige); P16, P19, P25 e P32 (disseram que ganham mal); P33 e P34 (consideram que ganham mal pelo tanto que se dedicam à carreira); P41 (devido à baixa remuneração está repensando a carreira).

Tem coisas que você pensa, eu estou trabalhando muito e ganhando muito pouco, igual eu falei melhorou, melhorou, mas se você for comparar com outros profissionais que tem ensino superior a gente ganha muito mal, muito mal mesmo (P1).

Eu acho que por ser um cargo assim que requer bastante responsabilidade porque a gente cuida de criança pequena um número alto de crianças na nossa responsabilidade, qualquer coisa que acontecer dentro da sala de aula eu que tenho que assumir, então assim, é uma tensão eu tenho que ficar atenta 24 horas, se uma criança sai pra ir ao banheiro e demorar eu tenho que conseguir saber o que ela está fazendo lá no banheiro e me responsabilizar por isso, então eu acho bem desvalorizado por ser uma profissão que requer estudo, a gente tem que estar sempre aperfeiçoando, então de acordo com as outras profissões está desvalorizado (P15).

Pelo tanto assim que a gente deposita da nossa vida na educação eu acho que é pouco demais, acho que os dois cargos tinha que ser um (P28).

Eu acho que o que eu ganho não está justo, não está justo porque você não concorda comigo se uma pessoa, eu entrei na prefeitura, eu fiz um concurso, depois que eu fiz o concurso eu fiz duas graduações, eu fiz duas especializações, eu estou sempre fazendo formação continuada, eu estou estudando, então assim eu penso que a gente tem que ter esse retorno, ah então agora você vai estudar pra você ganhar dinheiro? Não, eu não vou estudar só pra ganhar dinheiro, eu faço uma especialização, eu tenho que pagar o ônibus pra ir pra especialização, eu tenho que pagar gasolina, eu tenho que comprar o livro entendeu!? Eu tenho que ter o tempo pra estudar, então quando fala em valorização de salário como que você faz? Aí, por exemplo, a gente vê eu ganho um salário hoje que eu posso comprar um livro pra eu ler? Eu não posso comprar um material diferenciado porque a escola não tem toda uma estrutura, eu não posso comprar uma coisa diferente pra

levar pro meu aluno porque aquilo vai fazer falta no meu salário entendeu!? Eu não tenho dinheiro, por exemplo, aí nossa que legal tá passando o filme tal, a peça de teatro tal, eu não posso fazer isso porque vai faltar no dia a dia da minha casa, então isso é sério, você não tem dinheiro pra isso, então eu acho assim que o salário hoje, ah outra coisa que acontece, por exemplo, que acontece comigo e que acontece com outros profissionais, por exemplo, chega um momento que acontece uma emergência você não tem dinheiro aí sabe o que você faz? Você lança a mão de um consignado e aí o que acontece? Eu já tenho desconto no meu pagamento, eu ganho x, mas já vem descontado porque teve em algum momento eu precisei daquele dinheiro entendeu e aí. Eu não consigo juntar e aí o que acontece aquilo ali, além de ter acontecido o achatamento de salário, a gente se compromete em algum momento porque você precisou do dinheiro, você tinha uma emergência, você precisava do dinheiro, não tinha de onde tirar, e aí, isso de você, olha você pode pegar, você pode fazer um estudo dos funcionários, eles têm empréstimo consignado, eles tem assim preso ali entendeu e aí e esse salário, então assim o meu salário hoje assim eu sou uma pessoa otimista, eu agradeço a Deus, nossa olha eu criei meus filhos, eu reformei minha casa, os meus filhos estão na faculdade, eu tive condição de pagar um cursinho, tudo isso eu tirei de onde? Eu trabalhei a minha vida toda na rede, então eu agradeço a Deus tudo isso, mas essa rede também me levou 20 anos de trabalho e o que eu estou recebendo hoje!? Então é complicado (P31).

Diante os dados constata-se que, de um universo de 43 professoras, 22 considera que seu salário ao longo dos anos passou por um processo de valorização e elencam os seguintes motivos: a gestão municipal; a luta dos professores; aperfeiçoamento profissional; a luta da equipe da educação, principalmente dos educadores infantis. Já 21 professoras consideram que o salário foi desvalorizado ao longo dos anos e destacam os seguintes motivos: professores que não lutam por seus direitos; responsabilidade da gestão municipal; responsabilidade das políticas públicas; desvalorização histórica; gestão federal; atual crise financeira que o país atravessa.

Quando questionadas sobre qual análise fazem do atual salário 12 professoras consideram que ganham bem e apresentam como principal motivo ser um bom salário. Já 31 professoras fazem uma análise que ganham mal e apresentam como motivos: se comparar a profissão de professor com quem tem ensino superior ganha mal; pela responsabilidade da profissão ganham pouco; o ideal seria o professor ganhar o que ganha em dois turnos trabalhando em um só; devido às condições de trabalho que não são boas e o investimento que o professor tem que fazer na carreira, seja pagando cursos de pós-graduação, seja comprando livros ganham muito mal; consideram que ganham mal pelo tanto que se dedicam à carreira.

Destaque para a fala da P31 que faz uma análise que o que ganha não está justo, pois se especializou pra isso, passou em um concurso, é um salário que ela não consegue comprar um livro, ir ao cinema, ir ao teatro e nem mesmo comprar algo pra incrementar suas aulas, pois se tirar dinheiro para alguma dessas atividades irá fazer falta no final do mês no orçamento. E exemplifica que a maioria dos professores tem empréstimo consignado, o que acaba por colaborar para diminuir ainda mais o salário. Ao final, muito importante é a análise que ela faz da venda da sua mão de obra, que com seu trabalho conseguiu adquirir bens materiais, mas não foi de graça, pois a rede municipal de ensino também levou muitos anos de trabalho dela.

Constata-se que desde a Constituição de 1988 há preocupação quanto à valorização dos profissionais da educação básica, através da criação de planos de carreira que assegurem um Piso Salarial Profissional Nacional. Essa mesma preocupação perpassa a LDBEN e o PNE, visto que no Art. 67 da LDBEN há de forma explícita quais seriam os aspectos a serem considerados para se atingir a valorização dos profissionais da educação, mediante a certeza da criação de planos de carreira do magistério, os quais assegurariam piso salarial profissional. A Meta 17 do PNE se refere à valorização dos profissionais do magistério, trazendo como uma de suas estratégias para a valorização dos profissionais da educação acompanhar a atualização progressiva do valor do piso salarial profissional nacional para os/as profissionais do magistério público da educação básica e ampliar a assistência financeira da União aos entes federados para que se possa implementar políticas de valorização dos profissionais do magistério, principalmente do piso salarial nacional. E a Meta 18 do PNE destaca a importância dos planos de carreira tomar como referência o piso salarial nacional profissional. Quanto à legislação municipal a Lei apresenta como princípios do ensino überlandense a valorização dos profissionais, através de Plano de Carreira para o magistério público, com piso salarial.

Logo, quando se aborda a questão salarial para o magistério, a legislação deixa bem claro que todos os Estados e municípios devem se pautar na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738), a qual determina que:

A Lei 11.738 de 16 de Julho de 2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. § 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério

público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais (BRASIL, 2008, s/p, grifos nossos).

Assim, mediante a legislação os professores não podem receber um valor abaixo do fixado pela respectiva Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, e a mesma se refere a uma carga horária de 40 horas semanais. De acordo com informações obtidas no site do MEC o valor atual do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica no ano de 2016 é de R\$2.135,64 para 40 horas de trabalho. Importante ressaltar que conforme Anexo I do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, no ano de 2015, uma professora de Educação Infantil (Professor I), iniciante com graduação, recebe um salário no valor de R\$ 1.798,82 para 20 horas semanais de trabalho, sem considerar as progressões na carreira.

Dessa maneira, é evidente que a valorização salarial dos profissionais do magistério vem ocorrendo pautada na legislação nacional, que estabeleceu prazos para que os municípios apresentassem seus Planos de Carreira e que estes tenham por meta a valorização dos profissionais da educação, através da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. E podemos constatar que Uberlândia/MG segue a legislação pagando até mesmo mais que o estabelecido em Lei, pois paga por uma carga horária de trabalho de 20 horas semanais no ano de 2016 para o Professor I em início de carreira o valor de R\$1.909,35, ou seja, acima do estabelecido pela lei se comparado com a carga horária.

Mas, independente dessa realidade constata-se nesta pesquisa que para a maioria das professoras entrevistadas quando fazem a análise do seu salário atual consideram que estão sendo mal remuneradas, apresentando como motivos o investimento que fazem ou deveriam fazer na profissão; a dedicação à carreira; se compararem seus salários com outras profissões que exigem formação em nível superior. E na visão delas essa desvalorização é algo histórico e que tem a ver com as políticas públicas, seja em âmbito federal, nacional e/ou municipal. E se ressentem de não poderem comprar um livro, ir ao cinema, ao teatro, enfim investir em cultura.

A desvalorização salarial talvez seja um dos maiores problemas enfrentados pelos docentes atualmente em relação às condições de trabalho. Segundo dados do INEP (2004, p. 34-35), “no Brasil, médicos e advogados ganham em média, 4 vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior”. Sampaio e Marin (2004, p. 1210), ao reconhecerem

que “uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública” apontam que a questão salarial reflete diretamente na possibilidade do professor ter acesso aos bens culturais: “a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho”. Para Hypólito (2012, p. 290): “os docentes estão sendo muito exigidos e muito mal remunerados. O resultado disso é dramático e muito sofrido”.

Sobre o salário dos professores, Barbosa (2012) assevera que se pode afirmar que os professores brasileiros realmente são mal remunerados, principalmente se compararmos a profissão docente a outras profissões em que se exige nível superior e também levando em consideração a importância social do papel do professor. Para essa autora os baixos salários contribuem para a não atratividade de profissionais qualificados para a docência; a não permanência na carreira, o que leva ao abandono da profissão por outra que leve a uma melhor remuneração; saída da sala de aula para trabalhar em outros cargos do sistema de ensino; pauperização dos professores, que acabam tendo restrições para adquirir bens culturais, gerando assim insatisfação aos professores.

Na pesquisa coordenada por Gatti e Barreto (2009, p. 247) as autoras destacam que: “comparando com os salários médios de outras profissões que também exigem para seu exercício nível superior de formação verifica-se que os professores têm rendimento médio muito menor”.

Para Cerisara (2004, p. 353): “o salário, com raras exceções, está longe de oferecer condições para uma vida digna das professoras, que dirá possibilitar uma vida rica em experiências culturais, profissionais e pessoais”.

Segundo a opinião da assessora da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia, com o passar dos anos, o salário vem sendo valorizado e destaca os avanços da educação no município e o papel das políticas públicas educacionais nessa valorização.

Eu penso que é de valorização, não é o que a gente quer, mas eu acho, que lógico, a gente tem um ideal que a gente não conseguiu ainda, mas se eu fizer um estudo igual a este que você está fazendo desde os anos de 1980 aos dias de hoje, primeiro a gente vai ver que a expansão em número foi enorme, só de já ter condição de matricular e essa expansão em número eu vejo ela positiva. A gente não consegue ver o

todo, a gente vê eu, minha vida, mas no todo se a gente fizer uma análise teve muitas conquistas, falta muita coisa ainda, eu reconheço, só que a Constituição é de 1988, a Lei é de 1996, o que é isso pra 2014? É muito recente, e nesse curto espaço de tempo transformar tudo isso, a profissionalização, a qualidade do atendimento, a qualidade dos espaços, é muita coisa em pouco tempo, eu acho. Acho assim, que a gente tá crescendo, falta muita coisa, mas a gente cresceu, não foi pra trás não. As leis ajudaram muito. Tanto a Constituição, quanto a LDBEN. Nós temos o ECA também, que embasa muito que a gente faz. Mas é um conjunto, eu fiz em história a minha pesquisa, então se a gente for ver a própria mobilização da comunidade em exigir está nos ajudando a ter os avanços, são muitos fatores. [...] **A Educação Infantil diante desse contexto todo que a gente está falando ela é a menina dos olhos, então eu acho que o próprio governo local fica mais cuidadoso porque está posto a necessidade, não dá mais para voltar atrás, está posto essa expansão.** Também os profissionais estão se valorizando, então não tem como descuidar disso (Assessora da Educação Infantil, grifos nossos).

Desse modo, fica evidente a importância das políticas públicas na determinação de um dos aspectos mais importantes no que se refere às condições de trabalho docente que é o salário. Compartilhamos da opinião das professoras de que o magistério sofre uma desvalorização histórica, principalmente a Educação Infantil, como foi apresentado no Capítulo 2 deste trabalho com os autores: Arce (2001); Corrêa (2002); Campos (2002; 1999); Campos, Füllgraf e Wiggers (2006); Campos, Rosemberg e Ferreira (1993); Campos, R. F. (2008); Rosemberg (2002a; 2002b; 2001); Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002). Assim, mediante o exposto verifica-se que o município de Uberlândia/MG respeita a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, embora a maioria das professoras ainda não esteja satisfeita com seu salário, pois no dia a dia não conseguem, muitas vezes, sequer ter acesso aos bens culturais com o salário que ganham.

4.4.1 Progressão funcional na carreira

A última pergunta relacionada ao salário se refere à progressão funcional na carreira docente e todas as professoras, sem exceção, foram unânimes em dizer que têm suas progressões funcionais respeitadas na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, seja por tempo de trabalho, seja por titulação (pós-graduação *stricto e/ou lato sensu*), seja por aperfeiçoamento profissional (cursos de formação continuada), quanto a este fizeram questão de destacar que a partir do ano de 2015, as formações continuadas que

elas fazem no CEMEPE contarão para a progressão na carreira (via aperfeiçoamento profissional), mas como é algo novo não entraram em detalhes, mas disseram que esses cursos serão contabilizados na avaliação de desempenho a que são submetidas de dois em dois anos.

Analisando a legislação nacional, a LDBEN em seu Art. 67 destaca que a valorização dos profissionais da educação deve ocorrer mediante planos de carreira do magistério que assegurem: “IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho” (BRASIL, 1996a, p. 23, grifo nosso).

Em relação à legislação municipal, o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia em seu 9º (nono) artigo informa acerca do desenvolvimento do servidor público municipal na carreira que se dará exclusivamente por progressão: “I - progressão funcional; II - progressão por qualificação; III - progressão por mérito profissional; IV - progressão por capacitação profissional; V – progressão por reconhecimento de notório saber” (UBERLÂNDIA, 2014b, p. 08).

O PME no Eixo V na Meta 5: “Garantir a Formação Continuada, em Serviço e em Rede, Condições de Trabalho no Processo Permanente de Valorização dos Trabalhadores da Educação”, na Diretriz I: “Formação Inicial e Continuada”, traz suas estratégias e prazos sobre a progressão na carreira, a saber:

6) Garantir no Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação que esses programas de formação continuada sejam utilizados como formas de avaliação para progressão horizontal e vertical, por meio de certificados de frequência do profissional, conforme legislação vigente. **A partir da publicação desta Lei** (UBERLÂNDIA, 2015, p. 66 grifo nosso).

Assim, mediante análise da legislação nacional constata-se que a LDBEN traz como um dos critérios da valorização profissional do magistério a progressão funcional na carreira através da titulação, habilitação e avaliação de desempenho e a legislação municipal com o Plano (2014) e o PME (2015) compartilham dos mesmos caminhos da legislação nacional para essa progressão, visto que para que os professores da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG ascendam nas referências salariais, o Plano estabelece cinco possibilidades de progressão na carreira, sendo elas decorrentes de tempo de trabalho, qualificação e/ou formação profissional e em decorrência da sua avaliação de desempenho, a qual o documento deixa claro que será normatizada

posteriormente. E o PME (2015) vem reforçar a fala das professoras quando dizem que os cursos de formação continuada passarão a serem utilizados como forma de avaliação para progressão horizontal e vertical na carreira. O importante é que as professoras relatam que ocorrem de fato suas progressões funcionais na carreira docente na rede municipal de ensino überlandense.

4.5 Políticas Públicas Educacionais

Como já contextualizado no presente trabalho as políticas públicas educacionais refletem interesses maiores de uma sociedade, ou seja, segundo Azevedo (1997), a escola reflete a visão da sociedade na qual está inserida, portanto a escola é o espaço onde se concretizam as decisões políticas, sendo a política educacional elaborada de acordo com a política-domínio, ou seja, de quem está no poder. Assim, compartilhando do pensamento da autora foram feitas perguntas às professoras a respeito das mudanças de gestão municipal, da avaliação de desempenho e do Plano de Carreira a fim de verificar como avaliam os mesmos e como podem impactar na realização do seu trabalho.

4.5.1 Avaliação das mudanças de gestão municipal

Durante os momentos de observação nas EMEIs, as professoras relataram em conversas informais como as mudanças de gestão municipal trazem mudanças para o seu trabalho, assim, quando foi o momento de realizar as entrevistas foi perguntado a elas que avaliação fazem das mudanças de gestão municipal e se as mesmas impactam na realização do seu trabalho⁷⁰.

Diante essa pergunta 10 professoras – 23% (P1, P3, P4, P5, P8, P12, P22, P33, P39 e P42) compartilham da opinião de que as mudanças de gestão municipal têm como característica a descontinuidade das ações de uma gestão para outra, acarretando assim

⁷⁰ Importante salientar que em momento algum neste estudo se pretendeu fazer uma avaliação da atual gestão municipal (2013-2016) do Prefeito Gilmar Machado, do Partido dos Trabalhadores (PT), em comparação a gestão anterior, do Prefeito Odelmo Leão, do Partido Progressista (PP), que governou a cidade de Uberlândia/MG de 2005 a 2012. Visto que participaram deste estudo professoras com variados anos de atuação profissional, ou seja, professoras com 31 anos de rede municipal de ensino, quanto professoras que tinham acabado de ingressar na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG. Assim, se em algum momento, as professoras fizeram comparação entre uma gestão e outra foi por sentirem essa necessidade, mas não era o intuito deste estudo, o qual tem por objetivo fazer uma análise das mudanças de gestão municipal em geral e não o foco em uma gestão específica.

mudanças para o trabalho do professor, exemplos: ora trabalha-se com cantinhos⁷¹ dentro da Educação Infantil, ora não se trabalha; um projeto que estava em andamento na gestão anterior não tem continuidade na outra gestão; a formação continuada muda; enfim, relatam que a mudança de gestão municipal traz mudanças no dia a dia do professor dentro da escola, mudanças estas que muitas vezes beiram a falta de respeito com os mesmos, que são figuras ativas nesse processo. Como podemos constatar nas falas abaixo:

Péssima, porque existe nisso daí interesses partidários, ninguém valoriza ninguém, o que foi feito no governo anterior não foi valorizado, como o governo anterior não valorizou o que foi anterior a ele e com isso não progridem e afirmo o que eu te falei, continua inventando a roda, então trabalhos, percursos, caminhos já trilhados, são desconsiderados, aí nos convidam a trilhar os mesmos caminhos, fazendo gastos municipais desnecessários (P3).

Demais, porque cada gestão que entra ele entra com ideias novas, aí é assim é como se entrasse, está tudo ruim, limpa tudo mundo, sai todo mundo, aí chega outro pessoal, com outra ideia, com outra filosofia, então aí às vezes o trabalho está até bom, está caminhando, está evoluindo, aí como se fizesse joga tudo no lixo, agora é diferente, não tem continuidade entendeu, então parece que é assim é feito ah não, são pessoas não é o trabalho que eles levam em consideração, aí joga tudo fora por isso que a educação não evolui, entendeu, porque aí não considera o trabalho do outro [...] e aí a gente fica assim como se fosse uma bolinha de pingue pongue, joga pra lá, joga pra cá, é difícil (P33).

Muito em todos os sentidos porque tudo que a gente recebe de propostas, das formações tudo isso é de política, muda a gestão, muda os grupos que dão formação, aí o que era bom na gestão passada já não é bom nessa mais, você tem que mudar o seu jeito de dar aula, você tem que mudar seu planejamento, tudo muda, não tem como falar que não [...] às vezes é ruim por causa disso tem certas coisas que a gente tem que dá uma quebra muito brusca, esquece isso, isso a gente fazia agora a gente não faz mais, vamos fazer assim, mas eu acho que é parte de um processo de mudança que não tem jeito (P39).

Um grupo de 10 professoras - 23% (P2, P10, P11, P13, P16, P17, P24, P26, P38 e P40) faz uma avaliação negativa da atual gestão em comparação à gestão anterior, destacando: atraso do pagamento e das férias; houve de uma gestão para a outra uma piora na qualidade do lanche; falta de materiais e recursos humanos; aumento do número de vagas sem ter espaço.

⁷¹ Os “cantinhos” de acordo com os depoimentos das professoras funcionam da seguinte forma: metade das crianças ficam sentadas nas mesas e cadeiras realizando atividades voltadas para desenhar, colorir, escrever, recortar. Enquanto a outra metade da turma fica nos tapetes pedagógicos realizando atividades com os brinquedos disponíveis. O que requer uma dupla atenção da professora, pois mesmo as atividades com os brinquedos requer supervisão de um adulto.

Essa gestão particularmente eu senti que foi negativa. O número de alunos em sala aumentou ao invés de diminuir. O lanche, gente, porque assim tem criança que principalmente aqui por ser periferia, tem criança que a maioria das refeições é na escola, principalmente crianças que ficam integral almoçam e jantam aqui na escola, está faltando margarina, tem dia que falta leite, falta toddy pra colocar no leite das crianças, teve um dia que teve que fazer leite com açúcar, deu diarreia nos meninos, dor de barriga, porque não tinha toddy, verdura, fruta, isso é primordial, criança que está com fome não aprende. Piorou bastante (P16).

O Odelmo limitava mais a questão das vagas de escola, limitava mais. Vamos supor é não tem vaga, não tem vaga tem que esperar. O que aconteceu? O Gilmar entrou, o que ele fez? Qualquer pedacinho de cômodo ele foi puxando e colocando menino, que acontece aí você está vendo o que está acontecendo, está virando depósito. Não estava acontecendo antes entendeu? (P26).

Tem uma decadência muito grande dos recursos. Teve uma decadência muito grande nessas partes, alimentação, materiais (P36).

Já 2 (duas) professoras – 5% fazem uma avaliação positiva da gestão atual em comparação a anterior, sendo elas a P6, que destaca que na atual gestão os professores têm mais liberdade de expressão, até mesmo de propor atividades, falar, criticar, quanto às formações continuadas diz que na gestão anterior a mesma era muito engessada, o que não ocorre na gestão atual. A P32 também ressalta que na atual gestão os professores estão com mais liberdade de se expressarem.

Eu percebo assim que houve uma preocupação sim, digamos que a gente é mais ouvida, está mais aberto ao diálogo, então antes não. Vai ser assim e pronto e acabou, era mais engessado essa questão da educação, hoje não ela já é um pouco mais democrática. Se eu estou insatisfeita, um grupo está insatisfeito, a gente vai lá gente se manifesta isso é protocolado, é recebido, é registrada a reclamação, então a gente vai ver como que pode fazer, eu percebo dessa forma, às vezes até democrático demais em algumas coisas e isso não acontecia anteriormente porque anteriormente a gente teve situações de manifestação e a gente não era ouvida, então nesse sentido (P32).

Quatro professoras (P7, P18, P27 e P34) – 9% fazem uma análise subjetiva quanto às mudanças de gestão municipal, ressaltando que não são afetadas pelas mesmas, como podemos constatar nas falas abaixo:

Eu acho que, ah talvez assim diretamente nem tanto porque com a troca de governante de um pro outro às vezes assim pra mim não alterou assim tanto coisa, acho que não saberia te falar com certeza a diferença (P7).

Não, não me abalou em nada (P18).

Uai pra mim eu acho que não houve muita mudança assim não (P27). Nunca percebi não, no meu ponto de vista não interfere. Não interfere porque o trabalho que eu desenvolvo eu desenvolveria em qualquer gestão, isso vai do meu profissional, da minha responsabilidade, isso não me impede, eu nem penso em gestão na hora que eu estou desenvolvendo o meu trabalho, eu penso na criança, na relação professor aluno dentro da sala de aula e do respeito que tem que ter né com a criança independente de gestão (P34).

Duas professoras (5%), a P9 e a P19 ressaltam que qualquer grupo que está no poder não pensa no professor e sim em seus interesses:

Mudam-se os mosquitos. Mudam só os gestores, o governo continua cada um não pensa no caso, assim, no funcionários, vou falar ah esse prefeito agora ele resolveu dar R\$100,00 de vale alimentação, bom, não é grande coisa, mas teve isso, mas também nunca teve e mesmo assim pouco, eu acho que nós merecemos mais ainda, merecia e muito (P9).

Cinco professoras (P14, P15, P21, P23 e P35) – 12% enfatizam que a mudança de gestão municipal traz mudança quanto à parte pedagógica na escola, mostrando também com esse fato a descontinuidade das ações de uma gestão para a outra. Destacam a questão dos cantinhos como uma das maiores mudanças de concepções metodológicas dentro da Educação Infantil überlandense.

Cada gestão até a forma da gente trabalhar na escola é cobrada de uma forma, quando eu entrei era negócio dos cantinhos ai porque é os cantinhos não sei o que, aí a partir de então mudou a gestão não tinha mais isso, era mesa pra todos os alunos, cadeira pra todos os alunos, então cada gestão parece que quer mexer até no pedagógico da gente trabalhar na escola, não é só a questão financeira até na forma pedagógica da gente trabalhar (P15).

Sete professoras (P28, P29, P30, P31, P36, P41 e P43) – 16% enfatizam de acordo com suas experiências que a mudança de gestão municipal leva a mudança de direção da escola, acarretando sérias transformações no trabalho do professor, caracterizando também a descontinuidade das ações de uma gestão para outra dentro da escola.

Nossa, é complicado, assim o que eu acho ruim é que, por exemplo, assim às vezes você, a pessoa entra ela tem um perfil de trabalho, ela

tem aquele plano, aquela ação, e tudo, e as coisas começam a caminhar, aí o que eu acho ruim é que, por exemplo, quando chega mudou a direção aí tudo aquilo que a pessoa fez, aquilo lá, não isso aqui não serve mais, entendeu e esquece que aquela pessoa que estava na direção da escola, não fez tudo aquilo sozinha; ela fez junto com a equipe de trabalho, então assim a direção mudou, mas a equipe de trabalho continua a mesma, então assim a gente perde muito tempo com isso porque não há aquele respeito com as coisas que estavam dando certo. É sempre assim. Aqui na escola, por exemplo, o que aconteceu, a escola foi inaugurada em 2012, aí o prefeito mandou uma diretora começamos o trabalho. Olha, pensa bem o que é você montar uma equipe de trabalho em um ano, aí as coisas começaram a engatinhar, aí em 2013 o Gilmar veio, aí essa diretora saiu e daí veio outra diretora que ela veio simplesmente porque ela tinha que corresponder a uma demanda eleitoral, ela arrecadou tantos votos, foi exatamente, foi com essas palavras, olha nós temos uma demanda com fulana aí veio uma fulana pra cá, uma dúvida, então isso aí causa um prejuízo pra escola porque a pessoa chega de paraquedas você não concorda comigo? Se a outra estivesse aqui em 2013, o ano tinha sido bem mais fácil. Não teve eleição, foi canetada mesmo, aí depois no final de 2013, aí teve a eleição. Aí ela continuou, porque quem é que ia dentro da escola competir com uma pessoa que veio da administração por canetada então, por exemplo, você ia?! Não vou colocar minha cara lá porque, ninguém faz isso, pára, então assim aquela autonomia meio que sabe só pra inglês ver e isso dentro da escola é uma coisa que eu fico possessa porque a gente não tem essa autonomia, não tem as pessoas, aí você pega tudo que a gente estuda na faculdade, tudo que você estuda lá, de Projeto Político Pedagógico, de autonomia, de trabalho, de proposta pedagógica não sei o que, não sei o que, aí você chega quer dizer, não casa, aquilo ali você não consegue encaixar aquilo, e aí assim é complicado tem muito prejuízo, agora pensa bem quando o Gilmar sair, por exemplo, aí a fulana ela teve uma eleição, teve uma eleição, uma eleição de uma candidata só, apenas, que veio e assim o povo concordou que ela estivesse aí vem outra, aí termina, muda o prefeito se mudar vem aquela coisa, vem outra pessoa entendeu parece que a escola fica meio que refém daquela situação. Aí não é chato isso!? Aí você tem que cantar de acordo com aquele maestro (P31).

Duas professoras, a P20 e a P37 – 5% não opinaram sobre a mudança de gestão, alegando não terem acompanhado a gestão anterior. “Então eu não sou muito polêmica eu sou focada no meu trabalho, então a gestão anterior eu não consegui porque eu era da rede privada, então eu não posso opinar” (P20). Para a P25 a mudança de gestão municipal não traz mudanças para o trabalho do professor: “Ah eu acho que não”. E a P25 (2%) diz que as mudanças de gestão municipal não trazem mudanças para o trabalho docente.

Verifica-se que as professoras destacam nessas mudanças de gestão municipal a predominância da descontinuidade das políticas públicas educacionais, não se referindo somente à última mudança, mas todas. Pois segundo as professoras entrevistadas as

mudanças de gestão trazem transformações para o trabalho do professor, pois há mudança de perspectiva metodológica, dos projetos, das formações continuadas, da gestão da escola, e como mencionado anteriormente mudanças estas que muitas vezes beiram a falta de respeito com os professores, que são figuras ativas no processo educacional, e não têm voz ativa em nenhuma dessas transformações que ocorrem com a educação municipal.

Segundo Saviani (2010, p. 774), cada governante “quer imprimir a própria marca, quer fazer a sua reforma”, assim descontinua o que havia sido proposto na gestão anterior e a educação sai prejudicada, pois muitas vezes trata-se de assuntos que só podem ser resolvidos a longo e médio prazo e não imediatamente. “E as consequências recaem sobre a população, que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais”.

Como nos diz Dourado (2010, p. 681), historicamente na tradição brasileira, as análises apontam que políticas educacionais “têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado”. Assim, pode-se destacar que as professoras ao chamar a atenção em seus depoimentos para a descontinuidade das políticas públicas educacionais, com as mudanças de gestão evidenciam a necessidade de implementação de políticas de Estado em detrimento de políticas de governo.

A apresentação do PME (2015) chama a atenção para o fato de que a construção do mesmo para o município de Uberlândia/MG representa significativo avanço, por se tratar: “de uma Política de Estado e não somente uma Política de Governo. A sua aprovação pelo Poder Legislativo, sancionada pelo Chefe do Executivo, transforma-o em Lei Municipal, conferindo-lhe o poder de ultrapassar diferentes gestões”. Assim, espera-se com uma Política de Estado superar a prática da descontinuidade das políticas brasileiras. “Com um Plano Municipal de Educação com força de lei, respeitado por todos os dirigentes municipais, resgata-se o sentido da continuidade das políticas públicas” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 11). Desse modo, mediante do exposto espera-se que realmente o município de Uberlândia/MG possa avançar em termos legislativos com um Plano Municipal de Educação que se caracterize como uma política de Estado e não política de governo e assim posso contribuir para uma maior continuidade das políticas públicas educacionais no município.

4.5.2 Análise da avaliação de desempenho

Quando perguntado às professoras qual análise fazem da avaliação de desempenho a qual são submetidas na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, a P6⁷² não opinou, a P9 alega que não passa por avaliação de desempenho, por ser professora readaptada, e isso a atrapalha a progredir na carreira. As P10 e P37 não avaliaram, pois ainda não passaram por nenhuma avaliação de desempenho. A P19 diz ser uma avaliação puramente quantitativa: “Quantitativa, quantitativa, simplesmente quantitativa. Não ajuda em nada, quantitativa”.

Cinco professoras (P12, P14, P20, P25 e P28) – 12% fazem uma análise positiva da avaliação de desempenho, pois segundo elas a mesma as ajuda a repensar o trabalho, e assim tem um caráter de auto avaliação. A P20 sugere que no período probatório o professor poderia ficar somente em uma escola, pois a mudança constante de escola, segundo ela, pode atrapalhar no processo da avaliação de desempenho.

Faz a gente pensar bastante. Eu, na minha avaliação eu vejo, porque acaba que te faz pensar no seu desempenho ali como você está se comportando, eu considero isso interessante (P14).

Eu acho que ela é ótima porque é um incentivo maior pra você fazer curso, o professora deixa de falar: ah eu sou efetiva eu posso ser qualquer uma que eu vou continuar aqui, tem um olhar mais direcionado que há anos atrás não tinha, então o profissional ele tem uma responsabilidade maior pensando nisso não só na porcentagem que ele vai ganhar ali, mas na vida profissional dele (P28).

Um grupo de 10 professoras (P7, P11, P24, P30, P34, P35, P38, P40, P42 e P43) – 24% diz serem bem avaliadas quando passam pela avaliação de desempenho e, portanto, não apresentam nenhuma crítica em relação à mesma.

Bom assim eu acho boa porque a minha chefe ela é super tranquila, a gente faz avaliação na sala dela, nunca tivemos problemas (P24).

Uai, essa avaliação é ótima porque geralmente eu acho muito bom o convívio nosso com a supervisão, entendeu, ela avalia, ela te valoriza, eu gosto muito da supervisão daqui (P38).

Oito professoras (P1, P2, P8, P22, P23, P26, P27 e P29) – 19% dizem que a avaliação tem um caráter subjetivo, por se concentrar na figura do gestor como o único

⁷² Uma professora corresponde a 2% do total de professoras participantes do presente estudo.

avaliador, o que pode contribuir às vezes para se tornar uma avaliação pessoal e não profissional.

Olha a avaliação de desempenho ela depende muito do gestor da escola porque eu já fiz a mesma avaliação de várias maneiras diferentes eu fiz avaliação que o gestor chegava e apresentava a avaliação que ele tinha feito de mim e eu já fiz avaliação em que eu e ele fazíamos juntos, nós entrávamos num acordo e aí o que você acha? Qual ponto você pode melhorar? O que você está pecando? Então assim eu acho interessante, mas depende mais da maneira como ela é desenvolvida do que os itens em si (P22).

Acredito que deveria ter um respaldo da secretaria municipal quando fosse pensado em avaliação, porque eu acredito que avaliação ela é democrática, mas fica o meu posicionamento enquanto profissional em favor da visão da diretora, então a gente senta e alguns critérios, pontualidade, relação interpessoal entre outros e que fica a visão da diretora e a minha, então assim é democrático no sentido de que ela não faz arbitrariamente e manda pra secretaria municipal de educação, mas na minha primeira avaliação, por exemplo, eu tive um constrangimento de nunca ter chegado atrasada, sempre antes, no caso, e a diretora disse pra mim que ninguém é 100% em tudo, então eu não tive a nota máxima, num quesito que eu não pequi e tenho ponto, tinha o livro de ponto, tinha o ponto eletrônico desde que eu entrei que comprovava e eu falei, mas eu nunca cheguei atrasada, isso aí você tem que colocar nota maior que existe, mas ela ressaltou ninguém é bom em tudo, só Deus é perfeito, então ela colocou uma nota mediana numa coisa que é matemático isso aí era exato eu nunca cheguei atrasada, eu nunca sai mais cedo, eu nunca peguei um atestado, então assim eu acredito que tem que ter além da minha avaliação com ela outra pessoa pra resguardar, eu passei por esse constrangimento, fiquei muito chateada e então assim acredito que é interessante, é democrático nesse sentido, mas falta a presença de mais uma pessoa pra resguardar a gente e a própria direção também (P23).

As professoras P3 e P15 (5%) questionam o fato da avaliação ocorrer somente para o professor e não para todo o corpo docente da escola, como as diretoras e as supervisoras escolares, a saber:

Só o professor é avaliado, o diretor não é avaliado, o supervisor não é avaliado, é só o professor que é o corpo docente da escola? A escola não é só professor. A escola é um corpo docente, e aí talvez o meu trabalho, não que eu não esteja querendo ser responsável por ele, mas também ele não está florindo, não está progredindo, não está sendo eficiente conforme a gestão, a gestão não é propensa ao meu trabalho e aí? Eu vou ser avaliado sozinho? Mas isso ocorre, é o que ocorre (P3).

Três professoras (P5, P13 e P33) – 7% destacam que não veem sentido na avaliação de desempenho na forma como ela ocorre, pois não ficam sabendo qual o desfecho final da mesma. Ou seja, questionam o que acontece com o professor mal avaliado, para que serve essa avaliação.

Eu acho que fica tudo na mesmice, eu acho que tinha que ter alguma coisa diferente, algum incentivo, fica ali naquela, chega atrasado, não chega, faz isso, não faz, muito tradicional. É mais uma burocracia, só uma burocracia, não sei pra mim não impacta, porque eu sempre tive meu estilo de trabalho é aquilo e tal, então assim, a não ser assim pra outras pessoas que estejam dando algum tipo de problema, pode ser que ah a pessoa nossa me avaliou mal assim, porque as minhas avaliações assim sempre foram muito boas, então eu não sei assim qual que é o impacto de alguém que é avaliado mal, eu não sei qual o impacto disso (P33).

Cinco professoras (P4, P16, P17, P18 e P21) – 12% destacam que às vezes se torna uma avaliação falha por serem avaliadas por uma gestora que nem sempre acompanha diretamente o trabalho delas, ou seja, como alguém pode avaliar seu trabalho sem acompanhar o dia a dia do mesmo, e a P21 ressalta também que o fato da avaliação acontecer somente entre a diretora e a professora pode correr o risco de se tornar uma avaliação pessoal.

Eu acho que a avaliação ela num, ela deveria acontecer de outra forma porque é uma avaliação que assim é o seu superior com você pronto e às vezes é uma pessoa que está te avaliando que não tá acompanhando assim diretamente seu trabalho, não sei, não sei te falar que seria melhor acontecer, eu sei que da forma que ela acontece hoje ela não condiz com a realidade às vezes serve pra colocar rixas pessoais, vamos supor às vezes eu não estou satisfeita com alguma coisa que você fez, eu me sinto ali no direito de te prejudicar, então eu não sei eu sei que a forma que ela acontece hoje teria que sofrer uma mudança eu penso (P21).

Três professoras (P36, P39 e P41) – 7% destacam que as perguntas que têm no instrumental da avaliação de desempenho deveriam se aproximar mais da realidade do professor e se voltar para as questões pedagógicas.

Infelizmente eu não sei pra que está contribuindo aquilo lá eu acho que é mais pra eles terem um arquivo e guardar no armário, porque assim. As questões têm umas questões que eu já vi que não tem assim muito fundamento também, que não faz muito parte do nosso trabalho, que a gente vive, eu acho que eles deveriam olhar mais o que está

acontecendo na escola e fazer essa avaliação é de acordo com a realidade da escola (P36).

É ela vai muito pelo lado de pontualidade, assiduidade, a questão do trabalho pedagógico mesmo eu acho que fica meio de lado, ela não é muito vista nessa avaliação, acho que ela é mais por esse lado mesmo de chegar na hora, de não faltar, de atestados, alguma coisa e conflitos mais graves, agora o dia a dia mesmo. É porque às vezes você chega 15 minutos atrasada mais o restante é super bem aproveitado e às vezes aquele que chega pontualzinho não faz nada ou faz só o que é obrigado a fazer mesmo, eu acho que a questão do dia a dia pedagógico mesmo ela não privilegia (P39).

E a P31 destaca que a avaliação de desempenho da maneira que ocorre não diferencia os profissionais bons dos ruins, mas ao menos premia quem faz o mínimo, com as formações continuadas, por exemplo.

Essa avaliação do jeito que ela é feita ela não tem como muito diferenciar aquele profissional que está dentro da escola, que está ali pela carreira, porque ele quer trabalhar, porque ele escolheu aquilo, daquele profissional que está fazendo aquilo porque ele não tem outra opção, eu não vejo essa avaliação [...] eu acho que ela é positiva no sentido de que ela te valoriza na questão da formação continuada, você tem um aumentinho de salário, o ano passado meu salário aumentou quase 80,00 reais por causa da formação continuada, que foi meu ano de avaliação e eu tive a nota máxima, beleza entendeu!? Só que isso não diferencia de outro profissional que teve o mesmo aumento e que não está nem aí, pega atestado, chega atrasado, falta negocia e trata mal o menino [...] ela é boa no sentido que ela pelo menos ela te premia de alguma forma, ela te dá um prêmio pra você fazer o mínimo, do mínimo que você precisa fazer (P31).

A P32 destacou sobre qual o sentido da avaliação de desempenho para o professor contratado. Pois, segundo ela o mesmo muda muito de escola, então às vezes quando ele vai ser avaliado no mês de maio em uma escola não tem sentido, pois ele é recente naquela escola e na outra escola que ele estava durante todo o ano anterior ele não foi avaliado.

Desde a LDBEN, passando pelo Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia a lei é clara quanto a atrelar como um dos critérios para a progressão funcional na carreira docente a avaliação de desempenho do professor.

Quanto ao Plano (2014), no 9º (nono) artigo estabelece cinco possibilidades de progressão na carreira, sendo elas decorrentes de tempo de trabalho, qualificação e/ou formação profissional e em decorrência da avaliação de desempenho, a qual o

documento deixa claro que será normatizada posteriormente. No Art. 26 prevê a criação de Programas de Capacitação e de Avaliação de Desempenho, ressaltando que enquanto este não for instituído a progressão por mérito ocorrerá de forma automática e que caso não seja feita a avaliação de desempenho por motivos alheios ao servidor este terá garantida sua progressão por mérito profissional.

Assim, quanto à análise das professoras em relação à avaliação de desempenho pode-se notar uma grande variedade de respostas com professoras que a avaliam positivamente, pois segundo elas faz repensar o trabalho. Professoras que destacam o caráter subjetivo da avaliação, por se concentrar na figura do gestor como o único avaliador, o que pode contribuir às vezes para se tornar uma avaliação pessoal e não profissional (avaliação unidirecional); deveria ocorrer para todo o corpo docente da escola; os professores deveriam saber do “desfecho” final da mesma; pode ser uma avaliação falha quando são avaliadas por uma gestora que às vezes nem acompanha diretamente o trabalho delas. E algumas destacam que o instrumental da avaliação de desempenho deveria se aproximar mais da realidade do professor e se voltar para as questões pedagógicas.

Mediante os depoimentos das professoras evidencia-se que a avaliação de desempenho realizada na rede municipal de ensino überlandense não considera as particularidades que perpassam todo o processo educativo e coloca o professor no centro do processo avaliativo, sem que os outros profissionais sejam avaliados, além de atrelar os cursos realizados pelos professores e seu comportamento no dia a dia (chegar na hora, cumprir o plano de aula, dentre outros) à progressão funcional na carreira, e muitas vezes, acaba sendo uma avaliação arbitrária, pois dependendo do gestor que a realiza o professor não tem participação na avaliação.

Hypólito (2012, p. 285), afirma que no Brasil, as políticas de avaliação têm uma grande abrangência, atingindo assim todo o sistema educacional, ou seja, guardadas as devidas proporções há avaliação desde a pré-escola até a pós-graduação. E o autor faz um alerta: “em toda a América Latina é possível encontrar políticas de avaliação e responsabilização, como se fossem políticas naturalizadas, para as quais não existem alternativas”.

Scheibe (2010, p. 994-995), ressalta “para que, efetivamente, contribua para a formação e a valorização profissional, o processo avaliativo requer um caráter participativo, fundamentado em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos”. Assim, os sistemas avaliativos só seriam relevantes se assumissem a postura

de subsidiar ações que se voltassem para as reais necessidades do sistema educacional e não voltados para a punição dos professores.

Para Afonso (2013, p. 292-293), “grande parte dos professores não se opõe à avaliação do seu desempenho, mas sim a determinados modelos de avaliação que possam ser inadequados, considerando as suas condições de trabalho e as especificidades da sua ação educativa”. O autor enfatiza ainda que é a favor da avaliação de desempenho docente desde que atenda às especificidades da profissão, uma avaliação que seja discutida e em consenso antes de ser colocada em prática, que seja formativa e executável desde que dê conta da complexidade da ação dos professores.

Diante os depoimentos das professoras, constata-se que alguns aspectos ainda devem ser revistos na avaliação de desempenho que ocorre na rede municipal de ensino überlandense, tais como: colocar o professor no centro do processo avaliativo; o caráter subjetivo da avaliação; o desfecho final da mesma, sem o qual as professoras são informadas dos rumos que essa avaliação toma; questões estas que incomodam as professoras.

4.5.3 Avaliação do Plano de Carreira

Quanto ao atual Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (2014)⁷³ P1 disse ter conhecimento do mesmo, mas que se encontra com dúvida sobre como vai funcionar a progressão salarial em relação às formações continuadas. As professoras P12 e P38 não opinaram. A P4 considera que o atual Plano está em defasagem salarial. P3 e P21 compartilham da opinião que nos Planos de Carreira os professores sempre saem perdendo e o governo ganhando.

Todos os planos governamentais são cópias de pessoas contratadas para montar um plano, aonde o governo saia ganhando, e o plano ofertado, ele ambos tem seus prejuízos na carga horária e financeira, e

⁷³ Importante destacar que as professoras estavam muito abaladas emocionalmente com o atual Plano de Carreira, sendo que no momento que ocorreu as entrevistas a aprovação do Plano estava recente. Assim, pode-se perceber que as falas das professoras, em relação ao Plano, vêm carregadas de emoções, sejam elas positivas e/ou negativas. Sendo que entre as professoras estava nítida a questão referente aos ganhos salariais, com a convicção entre elas, que as professoras com mais tempo de carreira tiveram mais benefícios com o atual Plano, pois segundo elas tiveram um ganho salarial significativo, já as professoras com mais tempo de atuação profissional, consideraram que tiveram uma perda salarial significativa com a incorporação dos 20% extra, referente ao pó de giz, ao salário, como se pode constatar nos depoimentos das P31 e P33.

salarial. Ali não tem uma opção benéfica, não tem, hoje você ganha, amanhã você perde ou hoje você perde e amanhã você ganha, então é um embate porque isso é uma desonestidade do governo (P3).

Sete professoras (P6, P14, P16, P19, P20, P34 e P43) – 16% avaliam o Plano positivamente, destacando: o aumento salarial e a oportunidade de abrir para o debate.

Aí eu achei que melhorou, melhorou a questão da progressão, acho que melhorou (P16).

Salarial, emocional também. Acho que a gente tem mais apoio (P19).

Eu avalio positivo pra mim foi bom, porque eu ganhava R\$1.400,00 agora eu ganho R\$2.100,00 (P43).

Nove professoras (P5, P8, P17, P24, P27, P29, P37, P41 e P42) – 21% dizem que o atual Plano de Carreira teve pontos positivos como: aumento salarial, participação democrática, mas, em contrapartida, destacam alguns pontos negativos do mesmo, a saber: que é um Plano que precisa se aproximar mais da realidade da escola, no sentido de atender as necessidades dos professores; perdas em alguns aspectos da aposentadoria; baixo incentivo quanto à progressão salarial para quem continua os estudos.

A P8 destaca a necessidade de construção de novas escolas. Para a P17 ter o Plano é importante, pois é uma base para o professor e ter tido a participação democrática também foi importante, mas destaca que algumas reivindicações referentes à aposentadoria não foram conquistadas. A P24 e a P41 falam sobre o baixo incentivo salarial quanto à progressão para quem continuar estudando, ou seja, fazendo pós-graduação.

Ah eles valorizam muito pouco quem continua estudando, muito pouco. Não existe incentivo pra começar, a pessoa vai fazer isso se ela tem uma vontade de querer mudar e aí ela não vai querer ficar na educação porque ela vai ganhar o que? Porque tem um aumento depois de 10%, aí você fica estudando dois anos, depois mais quatro, e é árduo que eu sei, pra ganhar o que? Nada, só o título. Há todo um investimento de vida na verdade, você não tem retorno nenhum, então é complicado (P41).

Para 14 professoras (P2, P7, P9, P10, P13, P15, P18, P23, P32, P33, P35, P36, P39 e P40) – 33% o atual Plano beneficia os professores que tem menos tempo de

carreira e destaca que os com mais tempo de carreira e/ou próximos a se aposentarem saíram prejudicados com esse atual Plano em termos salariais.

Então pra mim foi excelente, mas pra quem estava mais antigo na rede não foi legal sabe! Então eu aderi o Plano de Cargos e Carreira dos professores porque pra eu que estou no probatório foi perfeito meu ganho salarial minhas coisas foram perfeitas (P2).

Esse Plano de Cargos e Carreira que o prefeito fez ele não contemplou o povo mais antigo, ele foi bom pra quem está chegando, mas quem já está em 20 anos por aí não é nada bom (P9).

Quanto mais tempo tem de acordo com esse Plano de Carreira o profissional antigo está mais desvalorizado do que o que está entrando agora de acordo com essa nova progressão salarial, até no convênio médico, no próprio Plano mesmo, o que eu vejo é quanto mais tempo a pessoa tem mais ela está sendo desvalorizada (P15).

Pra nós antigos não valeu a pena, de jeito nenhum, não valeu a pena, você vê aumentar R\$26,00 com o salário mínimo subindo lá em cima o que é R\$26,00, nada, é muito pouco (P33).

Quem tem acima de 15 anos não teve benefício no Plano de Carreira [...] eu já estava aposentando ano que vem, então você trabalhou uma vida inteira no final te cortaram, de merecimento que a gente já trabalhou uai (P35).

Sete professoras (P11, P22, P25, P26, P28, P30 e P31) – 16% fazem uma avaliação negativa do atual Plano de Carreira, alegando que o mesmo deixou a desejar e não trouxe benefícios.

Aí eu não gostei dele, as mudanças que tiveram foram mínimas como se diz para o processo tão grande e tanta propaganda que teve em cima do Plano, praticamente mudou muito pouco (P22).

O Plano de Cargos e Carreira pras pessoas que tem mais de 15 anos ele foi uma, assim eu não tive, com o Plano eu não tive aumento, eu tenho um abono de R\$26,00 no meu salário, eu tive abono, assim porque, porque a gente tinha um salário x e a gente tinha aquele antigo pó de giz, a gente que é mais antigo, aí o que a prefeitura fez, pra esses professores antigos eles pegaram esse 20% e juntou com o salário, juntou com o salário base e acabou, então não tive aumento, tive um achatamento, aí agora pensa bem você, eu vou fazer esse ano, eu vou fazer 23 anos de prefeitura, eu não vou aposentar daqui a dois anos porque eu não tenho os 50 anos ainda, agora pensa bem você dessa maneira, quando eu for aposentar o que que eu vou estar recebendo, aí eu participei de várias reuniões em questão do Plano, a secretaria de educação falou, aí assim a gente não consegue ter mais a progressão entendeu?! Acabou assim, agora o que que acontece com a gente, ou a gente faz o Mestrado ou Doutorado alguma coisa pra melhorar o salário ou a gente vai ficar desse jeito porque

especialização você fez a primeira aí acabou, então assim, eu penso assim que eles tentaram fazer um atrativo pra quem começou agora, mas assim, ele foi é um atrativo que ele foi emergencial, se você pegar o Plano e você estudar você vê que os aumentos eles vão decrescendo à medida que o tempo vai passar e aí, infelizmente o que aconteceu comigo agora vai acontecer com todo mundo, eles amarraram de um jeito que vai desvalorizar pra todo mundo, com o passar do tempo vai desvalorizar pra todo mundo (P31).

Quanto à análise da legislação nacional desde a Constituição de 1988 até o PNE (2014) preconiza-se a valorização dos profissionais do magistério a partir da existência de Planos de Carreira para os profissionais da educação. A legislação municipal também traz acerca da valorização profissional do magistério através da existência de Planos de Carreira para os docentes, como se pode constatar na Lei Orgânica do Município de Uberlândia no Art. 155, a saber:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Município (UBERLÂNDIA, 2010, p. 27, grifos nossos).

É fato que a rede municipal de ensino überlandense tem um Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, o qual foi revisto e o mais recente se refere ao ano de 2014. Como já mencionado a existência do Plano de Carreira para os docentes é de extrema importância para a garantia de condições de trabalho adequadas para os professores da rede municipal de ensino überlandense, pois é através da existência do mesmo que se assegura: ingresso por concurso público de provas e títulos; a existência e realização do módulo, o qual é de fundamental importância para que as professoras possam dentro da sua carga horária de trabalho ter tempo remunerado para pensar e planejar seus afazeres, e também assegura as horas de atividades extraclasse; que seja cumprida e respeitada a Lei do Piso Salarial Nacional; regulação da avaliação de desempenho, dentre outros benefícios.

Por outro lado, nas análises que as professoras fazem do mesmo tem se avaliações positivas como: aumento salarial e participação democrática, mas também avaliações negativas tais como: necessidade de se aproximar mais da realidade da escola; perdas em alguns aspectos da aposentadoria; baixo incentivo quanto à

progressão salarial para quem continuar os estudos; que é um Plano que beneficia os professores que tem menos tempo de carreira e destaca que quem tem mais tempo de carreira e/ou próximos a se aposentarem sairão prejudicados com esse atual Plano em termos salariais; que o mesmo deixou a desejar e não trouxe benefícios. Sendo essa questão da diferença salarial de quem tem mais tempo de carreira e quem tem menos foi a que mais afeta e ressente as professoras, como pode ser constatado no depoimento das mesmas.

4.6 Condições materiais dos estabelecimentos de ensino da Educação Infantil de Uberlândia

Como já mencionado sabe-se que mesmo com a promulgação da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996 a Educação Infantil no Brasil continua a ser negligenciada, seja em relação à infraestrutura, seja em relação aos profissionais que trabalham com essa etapa educacional, trazendo assim os reflexos, ainda hoje, de um passado marcado pela precarização. Como nos adverte Cerisara (2004), apesar de a LDBEN ter promulgado o acesso e direito a creches e pré-escolas pelas crianças brasileiras, a Educação Infantil ainda apresenta muitos problemas sem solução, seja quanto à infraestrutura e finalidades, seja quanto a salário e formação de seus professores.

A precariedade de recursos materiais e o excesso de tarefas que vem sendo exigido dos professores são elementos decisivos quando se analisa as condições de trabalho docente, tal como nos mostra Esteve (1991, p. 106, grifo nosso):

Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho:
 A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas.

4.6.1 Padrão de qualidade ideal dos estabelecimentos de ensino da Educação Infantil

Assim, foi perguntado às professoras qual seria o padrão de qualidade das escolas da Educação Infantil e obtivemos algumas respostas individualizadas a saber:

para a P2 deve-se privilegiar o espaço físico, os recursos humanos e a acessibilidade. Para a P8 é difícil definir o que vem a ser um padrão de qualidade, pois é algo subjetivo, mas essa qualidade para ela perpassa por uma estrutura física adequada; uma escola que atenda aos anseios dos professores; que tenha um aprendizado significativo; políticas públicas que valorizam a escola, a formação dos professores e os incentive financeiramente.

A P13 destaca que essa escola com padrão de qualidade seria um lugar seguro, limpo e aconchegante. Já para a P14 perpassa pela liberdade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Para a P17 uma escola de Educação Infantil com padrão de qualidade tem espaço físico, material didático e biblioteca, e segundo ela devido à falta de material na escola os compra com seu dinheiro e que na EMEI que trabalha o local da biblioteca hoje é uma sala de aula, o que a deixa insatisfeita.

Para a P19 essa escola com padrão de qualidade tem que ter o apoio dos pais e do governo e mais material didático. A P28 destaca maior participação da família dentro da escola e mais recursos tecnológicos. A P30 também fala que a escola deveria ter mais recurso tecnológico para os alunos e como a P17 também se queixa da biblioteca da escola ter se tornado sala de aula.

A P31 destaca maior autonomia para a escola e um número menor de alunos, como características de um padrão de qualidade para uma escola infantil. A P34 também acredita que essa qualidade está na redução do número de alunos. E a P35 além do menor número de alunos, traz também remuneração adequada para os professores e condições de trabalho.

Ah, então eu acho que uma das coisas importantes assim é o espaço, espaço físico sabe!? Assim, você ter um local pra sair com as crianças, você brincar, você ficar, você deixar ela em vários espaços, uma coisa que eu acho fundamental que aqui não tem que precisaria é uma biblioteca porque eu acho que assim como que a gente tem o discurso de formar leitores e ter uma postura mesmo de leitor e não tem uma biblioteca, você levar uns livros pra sala, é diferente, a criança não está num ambiente próprio, então assim, eu acho que teria que ter esses ambientes porque assim tudo tira da escola pra poder fazer sala de aula, eu não concordo porque assim se você tira uma biblioteca, que aqui tinha uma excelente biblioteca, quando eu trabalhei a primeira vez, e uma brinquedoteca junto, levávamos nossas crianças, as crianças se deliciavam naquilo, tirou pra colocar uma sala de aula, resolveu? Não, resolveu pra 24 crianças e tirou o prazer de 200 e tanto, 300 e tanto, então eu não sou muito de acordo eu acho o espaço, o material mesmo assim didático pra criança usar é uma coisa fundamental, que o professor ele tem de se virar, eu, por exemplo, eu

não deixo de dar minha aula, mas eu tiro do meu bolso pra eu comprar e têm muitos que não fazem isso, então assim muitas vezes eu tiro do meu bolso e compro (P17).

Eu acho que mais apoio, apoio assim, tanto dos pais quanto do próprio governo entendeu. Materiais, ah tá faltando muito material pedagógico pra você trabalhar com as crianças, quebra cabeças, coisinhas de montar, são poucos (P19).

Eu acho que tem que ser uma escola que tem que ter um número reduzido de criança mesmo por sala e que a escola ela tivesse autonomia pra fazer as coisas sabe eu acho que tem as pessoas pra trabalhar, tem o número mais reduzido de crianças e a escola possa gestar mesmo sem ser uma coisa que vem de cima eu acho que seria uma escola de qualidade (P31).

Eu acredito que a redução no número de alunos em primeiro lugar, remuneração justa para o profissional e condições do trabalho com material estar te oportunizando pra você estar criando em cima (P35).

Para as P15 e P27 – 5% essa escola de Educação Infantil com padrão de qualidade teria que ter acessibilidade e material didático disponível.

Acessibilidade para as crianças especiais, porque a porta ali do banheiro, por exemplo, não passa nem cadeirante e a gente já tem aqui, aí tem que pegar no colo, jogos pedagógicos, não só aquelas bonecas, aquelas coisas assim, jogos de encaixe, de formas geométricas, dominó com numerais, com letras do alfabeto, e que mais? Massinhas disponíveis pra trabalhar com todas as crianças, mais livros infantis de história (P15).

Para um grupo de oito professoras (19%) um padrão de qualidade de uma escola da Educação Infantil perpassa pelos materiais didáticos disponíveis nessa escola, são as professoras: P1, P4, P33, P39, P40, P41, P42 e P43. Sendo que a P4 destaca nesses materiais uma televisão digital que pudesse ser conectada à internet e a P42 fala sobre a importância de uma brinquedoteca na escola.

Eu acho assim uma escola com bastante variedade de material pedagógico, por exemplo, aqui a gente trabalha com cantos entendeu? Então o que acontece os meninos vai ficando cansados daquele tipo de brinquedo que está lá na sala, aí eu acho que tinha que ter uma rotatividade, por exemplo, é vamos trocar, vamos por outro (P33).

Eu acho que mais recursos, mais recurso porque assim a educação infantil é tudo muito lúdico, se você não trabalhar com ela lúdico, por exemplo, você vai contar uma história, tem que ter recurso, então assim se a gente não tiver a gente tem que fazer, às vezes confeccionar e isso dá mais trabalho. Então eu acho que deveria ter uma

brinquedoteca bem equipada com muito livro, com muito brinquedo pedagógico, você sabe por quê? Nós trabalhamos o brincar, nós trabalhamos, nós não só a atividade, enquanto tem uns fazendo atividades tem outro brincando, então isso tudo tem que ser explorado (P42).

Para um grupo de 22 professoras (P3, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P16, P18, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P29, P32, P36, P37 e P38) - 51% o espaço físico é a principal característica para se ter um padrão de qualidade nas escolas da Educação Infantil, mas chamam a atenção para outros aspectos também.

Para a P5 as escolas da Educação Infantil devem ser construídas com espaço e mobiliário adequados. Para a P10 tudo dentro da escola deve se adequar a altura das crianças. As P12, P16, P18, P24, P25, P26, P36, P37 e P38 além do espaço físico também destacam a importância dos materiais didáticos disponíveis. A P20 fala sobre a importância dos recursos tecnológicos para o professor e a escola ter uma biblioteca.

Para a P21 as escolas da Educação Infantil devem ter mobiliários adequados e materiais didáticos para as crianças e recursos materiais para os professores. A P22 fala sobre a escola ter brinquedos adequados e é mais uma professora que discorre sobre a perda das bibliotecas e salas de vídeo que estão sendo transformadas em sala de aula para atender a demanda. A P23 destaca sobre a importância da formação continuada para os professores, a fim de saberem utilizar os materiais didáticos e a P29 fala da realidade dela no berçário, da necessidade de se ter mais carrinhos de bebê e das cubas de dar banho nas crianças que estão vazando água.

Espaço, a criança precisa de espaço, a criança precisa do verde, a criança precisa do lúdico, a criança faz parte do currículo natureza e sociedade, a gente não tem espaço para a natureza, a criança não tem como observar uma planta, os bichinhos de jardim, que tudo faz parte do currículo da educação infantil, então como que eu vou saber, como que eu vou avaliar, como que eu vou estudar com a criança essas situações?! Então, assim ocorre muito, a criança trabalha com a quantidade, eu preciso espalhar a tampinha, o palito de picolé, eu não tenho uma mesa para quatro crianças! Como que ele vai espalhar os palitos sem misturar com os do colega, pra ele formar o conjunto, pra ele formar a quantidade?! Então às vezes eu estou apenas confundindo, não estou ensinando! A criança ela tem que pular amarelinha, eu tenho que trabalhar também o conteúdo folclórico, eu tenho que trabalhar também as diversidades, mas a criança ela tem que ter um ambiente de observação, agora como você observa um aglomerado, até para o adulto é difícil, imagina para a criança! Ah, você vai apresentar as letras do alfabeto você amontoa as letras na parede, você amontoa com os números na parede, então assim, a gente fala muito do espaço, mas é porque a educação infantil a criança ainda

não dominou essa questão do espaço corporal dela, a psicomotricidade tem que ser trabalhada, o dentro, o fora, o andar na linha, um atrás do outro, vamos formar a roda, vamos andar no quadrado, vamos andar no círculo, vamos desenhar no chão, cadê meu espaço?! (P3).

Pra nós aqui não tem como não falar de outra coisa a não ser a questão dos espaços mesmo né, da gente ter um espaço melhor de biblioteca, mais elaborada com maiores espaços, mas arejada, espaço também para as crianças terem o momento da educação física, porque o nosso é tudo adaptado, tudo aqui é arriscado até para o momento do lanche a gente tem que ter todo um cuidado porque cai, porque bate na quina da mesa, todos os cuidados, aqui pra nós tinha que ser mesmo um espaço específico de escola e não numa casa alugada (P6).

Porque educação infantil precisa de espaço precisa de muito material pedagógico não tem, está muito desfalcado (P18).

Continuando com o assunto sobre a qualidade dos estabelecimentos de ensino na Educação Infantil foi questionado às professoras se elas acham que a rede municipal de Educação Infantil de Uberlândia/MG segue um padrão de qualidade e para explicarem suas respostas. As P20 e P38 (5%) não responderam, pois disseram não conhecer outras realidades, além das EMEIs que trabalham.

Para 10 professoras (P1, P2, P3, P10, P18, P22, P26, P36, P37 e P42) – 23% a rede municipal de Educação Infantil de Uberlândia/MG não segue um padrão de qualidade. As P1, P3, P18 e P26 foram sucintas em suas respostas dizendo que não segue.

Os motivos apontados pelas outras professoras para dizerem que a rede municipal de Educação Infantil überlandense não segue um padrão de qualidade são os seguintes: P2 - falta de espaço físico nas escolas e de recursos humanos. A explicação da P10 segue abaixo. A P22 cita a questão das escolas em casas adaptadas. P36 e P37 - falta de materiais didáticos e a P37 ainda destaca a questão da alimentação nas EMEIs, e a P42 do espaço físico.

Não, eles tentam, na teoria sim, pela lei sim, eles divulgam tudo que é uma beleza, mas na realidade, igual aqui no EMEI que eu estou ela não serve de base porque ela é totalmente aquém, à parte da maioria das EMEIS, se você pegar as outras EMEIS parece que eles estão colocando um bando de animal dentro do curral, é essa minha visão (P10).

Não, não segue porque assim não tem os recursos que a gente necessita e assim, a gente como professor eu, por exemplo, tento fazer o melhor que eu posso, eu estudo, eu pesquiso, eu trago coisas diferenciadas assim, todas as vezes que eu posso gastar do meu

dinheiro eu gasto pra poder fazer uma aula melhor para as crianças pra ver se elas gostam e participam mais, então às vezes as pessoas colocam muito a culpa no professor, mas tem os professores mesmo que assim não estão muito ligados com a educação, mas no nosso caso que já assim, que gosta do que faz que procura fazer sempre o melhor à gente sai muito prejudicado também nessas questões (P36).

Não segue. Exemplo na educação não, como foi falado, até que queria abrir um parênteses Uberlândia também é vista como a melhor alimentação das crianças e tal que tem nutricionistas, se você ver a realidade hoje, arroz e feijão todo dia e não está nessas condições (P37).

Para nove professoras (P4, P8, P13, P17, P23, P31, P33, P39 e P41) – 21% a rede municipal de Educação Infantil de Uberlândia/MG, representada por seus dirigentes, tenta seguir um padrão de qualidade, mas ainda faltam alguns quesitos para atingi-la. Como se pode constatar nas falas abaixo:

É eles (gestão municipal) falam cidade educadora, mas não é que não segue, tão tentando seguir, mas faltam muitas coisas, ainda está faltando, o material tem paí esperando o *kit* escolar básico, até hoje não chegou, o uniforme demorou, mas chegou do ano passado esse ano, mas chegou né, igual à gente pede muita coisa e o recurso a gente que tem ficar esperando (P4).

Eu acho que talvez esteja buscando isso, mas ainda falta muita coisa porque assim a gente vê falar de muita escola que funciona em casas, e tem a falta de pessoal que até porque está surgindo muita escola, a demanda está muito grande, então eu acho que falta muito (P17).

Na rede está ainda caminhando, em desenvolvimento, tem muito que mudar ainda, mas é muito mesmo (P23).

Para um grupo de 10 professoras (P5, P6, P7, P12, P16, P21, P25, P27, P30 e P34) – 23% pode-se dizer que algumas escolas da Educação Infantil da cidade de Uberlândia/MG seguem um padrão de qualidade, que são as escolas construídas recentemente, já outras não seguem esse padrão, geralmente as escolas mais antigas e que tem os anexos⁷⁴, a saber:

Segue, tem muitas escolas que foram planejadas, mas ainda têm muitas que é o nosso caso aqui, então tem escolas que estão

⁷⁴ Os anexos funcionam como extensões das EMEIs, geralmente as que atendem o berçário, GI, GII e GIII, em uma realidade na qual geralmente a sede da escola não tem espaço suficiente para o atendimento desses agrupamentos e a demanda do bairro geralmente é grande, assim são alugadas casas próximas à sede das escolas para atender a demanda reprimida, geralmente espaços que de acordo com os relatos das professoras, são inadequados.

funcionando igual nós aqui adaptadas, mas são poucas, mas ainda tem, ainda tem (P5).

Outras realidades que eu já visitei, porque tinha uma época que a gente fazia visitas em outras escolas, mesmo a gente percebendo assim, que quando você chegava estava assim tudo lindo, perfeito, não tinha um papel fora do lugar, mas ainda assim os espaços eram adequados, com salas arejadas, realmente com espaços para as crianças brincarem, com espaço pra professora trabalhar com pedagógico, então assim outras realidades que eu já visitei, eu acredito sim que tenha conseguido seguir um bom padrão (P6).

Uai pelo menos a sede sim né, porque tem sede, tem escola que tem o anexo, o anexo não é muito propício, mas a sede eu acho que está bom, não tá ruim não (P25).

Uai não fica assim muito por fora não, das escolas que são construídas são até de acordo os prédios, mas têm umas que não seguem não, que são os anexos, você já viu a realidade? (P27).

Para oito professoras (P9, P11, P14, P24, P28, P35, P40 e P43) – 19% a rede municipal da Educação Infantil de Uberlândia/MG segue um padrão de qualidade, alegando os seguintes motivos: P9 - merenda e brinquedos, P11 - ensino de qualidade, P14 e P28 - boa estrutura física das escolas, P24 - tem um padrão de qualidade melhor que as escolas particulares, P43 - boa gestão e as P35 e P40 somente disseram que sim.

Segue, apesar de ser uma realidade diferente, assim tem, são realidades diferentes, mas segue um padrão assim de ensino, eu não acho assim, eu acho que a escola assim, o ensino em si não está ruim não, está de boa qualidade (P11).

Com certeza, principalmente a rede Municipal eu acho que a rede Municipal está à frente de muitas escolas particulares (P24).

Para quatro professoras (P15, P19, P29 e P32) – 9% a cidade de Uberlândia/MG está melhor que muitas cidades em termos de padrões de qualidade na Educação Infantil.

Ah, até que comparado a muitos municípios assim não é ruim muito não, é melhor que muitos municípios (P15).

Uai depende assim, em vista das grandes cidades não, mas tem muitas pequeninhas aqui da redondeza que eu conheço que, Uberlândia está melhor (P19).

Em relação a algumas cidades que eu tenho conhecimento Uberlândia é bom, mas tem muito a melhorar, muito mais (P29).

Eu diria pra você que se eu for fazer um paralelo, porque aí eu teria que ver a realidade que eu já estive né, assim não como funcionária, mas como profissional da educação, como observadora eu diria assim, São Paulo, Goiás que foi assim às realidades que eu vim, eu diria que Uberlândia está à frente no quesito qualidade, qualidade de investimento, qualidade de serviços ali prestados porque mesmo no ensino fundamental na educação infantil a gente recebe crianças que vem de outros lugares, já recebi aqui na rede municipal e já recebi no Estado, então assim as que a gente recebeu ficou muito a desejar em relação ao que é trabalhado aqui (P32).

Assim, quando perguntado as professoras sobre qual seria o padrão de qualidade de uma escola infantil emergiram respostas que refletem seus anseios, ou seja, aquilo que gostariam que tivesse na escola: espaço físico adequado; acessibilidade; material didático; recursos tecnológicos; mobiliário adequado; redução do número de alunos por sala; biblioteca, uma vez que algumas professoras que estão vivenciando a experiência de perderem as bibliotecas das escolas para serem transformadas em salas de aulas, a fim de atender a demanda reprimida de alunos, se ressentem dessa realidade ou mesmo a mudança de lugar da biblioteca, pois durante as observações verifiquei que em algumas EMEIs a biblioteca mudou de local, indo geralmente para salas menores. Sobre se a rede municipal de Educação Infantil de Uberlândia-MG segue um padrão de qualidade a maioria das professoras⁷⁵ (29 o que corresponde a 67%) considera que não, pois falta espaço físico nas escolas; faltam materiais didáticos; e muitas escolas ainda funcionam em casas adaptadas.

A Meta 1 do PNE apresenta como estratégias a manutenção e ampliação do número de escolas da Educação Infantil, visando a melhoria da rede física de escolas públicas dessa etapa educacional. Também se tem como estratégia manter uma avaliação constante da infraestrutura física, do quadro de pessoal, das condições de gestão, dos recursos pedagógicos das escolas da Educação Infantil, através de parâmetros nacionais de qualidade.

Quanto à legislação municipal em seu Art. 158 a Lei Orgânica do Município de Uberlândia especifica que o município em cooperação com a União e os Estados, quanto ao atendimento psicopedagógico na Educação Infantil, deve: “V - estabelecer normas de construção e reforma de logradouros e dos edifícios para funcionamento de creches, buscando soluções arquitetônicas adequadas à faixa etária das crianças atendidas” (UBERLÂNDIA, 2010, p. 27).

⁷⁵ Aqui foram consideradas as professoras que disseram que a rede tenta seguir um padrão de qualidade e as que disseram que em umas escolas sim e outras não.

O Eixo III, Meta 3 e Diretriz I: “Fomento, Expansão e Promoção da Qualidade da Educação Infantil” do PME (2015), propõe-se a criação de novas vagas para a faixa etária das crianças de 4 a 5 anos, com a pretensão de universalizar este atendimento ainda neste ano de 2016 e para a faixa etária de 4 meses a 3 anos de idade almeja-se ampliar a oferta de atendimento até 2020. A legislação é clara em destacar que esta ampliação do número de vagas para toda a Educação Infantil deve vir acompanhada de estrutura física adequada das escolas, material pedagógico específico, profissionais habilitados e em número suficiente para o desenvolvimento de um trabalho adequado. Outra estratégia importante se refere ao cumprimento do limite de alunos por sala estabelecido em legislação vigente.

Em relação ao documento: “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”, o mesmo é profícuo quando apresenta diagnósticos sobre a real situação do município de Uberlândia/MG em relação aos problemas educacionais (precária infraestrutura das escolas, necessidade de ampliação de vagas para a Educação Infantil, espaços físicos insuficientes nas unidades escolares, falta de acessibilidade nas escolas). Ao mesmo tempo, é importante salientar que de acordo com esse documento, ações emergenciais foram colocadas em prática, a fim de que se possa alterar a realidade da infraestrutura das escolas municipais überlandenses, embora se tenha uma demanda congelada e orçamento insuficiente.

Diante dos depoimentos das professoras entrevistadas no ano de 2015 constata-se que os problemas referentes: a precária infraestrutura das escolas; a necessidade de ampliação de vagas para a Educação Infantil; aos espaços físicos insuficientes nas unidades escolares; e a falta de acessibilidade nas escolas, infelizmente ainda é uma realidade nas escolas municipais da Educação Infantil na cidade de Uberlândia/MG, assim, espera-se mediante as metas e estratégias apresentadas no PME (2015) e o reconhecimento da existência dos mesmos pela própria Secretaria Municipal de Educação da referida cidade, que esses problemas possam realmente ser solucionados. A seguir segue a análise das professoras quanto aspectos referentes as condições físicas e materiais das EMEIs.

4.6.2 Avaliação do espaço físico das EMEIs

Um dos quesitos sobre as condições materiais dos estabelecimentos da Educação Infantil se refere ao espaço físico das escolas municipais da cidade de Uberlândia/MG, assim foi perguntado às professoras como elas avaliam o espaço físico da(s) EMEI(s) que trabalham, ou seja, como são as salas de aula, o pátio, o refeitório, os banheiros, a ventilação e iluminação nas salas de aula.

Para a P6 o espaço físico, a iluminação e a ventilação da EMEI que ela trabalha vêm melhorando, devido ao dinheiro que a escola arrecada em festas e o investe em benefícios para a escola:

É, até que nessa parte já melhorou bastante porque com as festas juninas, com aquilo que às vezes a gente consegue arrecadar nas coisas que a gente faz na escola, ela (diretora) conseguiu colocar ventilador em todas as salas, nos faltam ainda muitos materiais, às vezes a gente precisa de um vídeo, quer trabalhar alguma coisa relacionada a valores, a tudo o que a gente trabalha aqui, às vezes assim não é fácil, mas a parte de iluminação e ventilação eu até acho que em vista de muitos lugares está bom (P6).

As P1 e P28 (5%) responderam que há diferença entre as EMEIs, sendo que para a P1 em umas escolas o espaço físico é muito bom outras não é, umas tem área verde outras não, umas a iluminação é boa, outras não.

Aí são muito diferentes uns dos outros, agora eles estão conseguindo construir uma EMEI padrão que é esse sonho aqui, que é assim mesmo digno de louvores, só que eu já trabalhei em casa, casa de quarto com 10, 15 meninos dentro de um quarto e sem quintal, então quer dizer, ele não tem um espaço interno e nem externo e ainda existe (P28).

Um grupo de 10 professoras (P12, P14, P16, P18, P21, P25, P27, P35, P42 e P43) – 23% faz uma avaliação positiva dos espaços físicos das EMEIs que trabalham, inclusive da iluminação e ventilação, não apontando críticas a esses quesitos.

Ah, muito bom também o espaço físico. O pátio, refeitório, banheiros são ótimos. Iluminação e ventilação das salas boa também, apesar de que a prefeitura, quando queima lâmpada, por exemplo, eles demoram a vir reparar, mas a iluminação e ventilação são boas (P14).

Então a minha sala é uma sala boa, me atende, é uma sala ampla, que oferece as boas condições pras crianças [...] Tem iluminação, tem

ventilação, então eu não tenho o que reclamar o espaço externo também é bom, tem um bom espaço externo aqui, com variedade, opções pros meninos brincarem mesmo, tem vários espaços, a escola é bem estruturada nesse ponto (P21).

O espaço físico dessa EMEI é ótimo, você vê uma escola que foi construída, então o espaço físico é ótimo [...] a iluminação é boa, porque as janelas. Não sei se você viu? Eu achei ótimas essas janelas você viu? Fica bem aberto para as crianças, tem ventilação, tem os solares que a gente pode até levar as crianças lá fora (P27).

Para 15 professoras (P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P19, P22, P23, P33, P36 e P37) – 35% o espaço físico das EMEIs é comprometido, e a iluminação e ventilação também.

Então, igual à gente falou falta espaço físico, por exemplo, nesta escola aqui quanta sala a gente tem, quantos alunos, um único banheiro foi adaptado, então é muito difícil. Nossos ventiladores uns que funcionam outros que não, mas sabe é uma casa e foi adaptada, mesmo em outras EMEIs que eu já trabalhei também falta muito porque as lâmpadas quando assim queima uma, a gente tem que pedir licitação pedir pra prefeitura pra mandar alguém vir cá pra mandar arrumar, então assim é complicado sabe não é fácil (P2).

Insuficientes, bom eu acho uma situação muito, muito dolorosa porque se você for abrir uma loja de vestimento você tem que ter o banheiro para o seu cliente, masculino e feminino, você tem que ter um extintor de incêndio, você tem que ter a rampa para deficientes porque se não você não abre, você não tem o alvará, até pra um salão de beleza, pra uma loja, pra qualquer coisa é assim, você também tem que ter um certificado do corpo de bombeiros para que aquilo possa funcionar, você tem que ter também saída segura, caso você tenha que esvaziar o ambiente, agora eu te convido a observar todas as janelas aqui são gradeadas, não tem saída de emergência, não tem extintor de incêndio, trabalhamos com papéis, com crianças, não tem luminosidade, a criança de 4 e 5 anos como todos seres humanos precisam de sol pra saúde, vitamina D pros ossos, então isso não ocorre, não tem, então às vezes a gente se preocupa tanto com piolho (risos), mas não preocupa com coisas muito mais sérias (P3).

As salas de aula péssima porque a minha sala, principalmente a minha sala é muito abafada. Não tem ventilação ela fica no meio das colunas assim, aí não tem ventilação, a umidade assim é, mau cheiro terrível. Iluminação péssima tem uma lâmpada quebrada na minha sala péssima, não tem os cabides pra colocar as mochilas dos meninos eu tenho que ficar colocando em cima dos meus materiais (P19).

Um grupo também de 15 professoras (P13, P15, P17, P20, P24, P26, P29, P30, P31, P32, P34, P38, P39, P40 e P41) – 35% faz uma avaliação na qual apontam que

alguns quesitos podem ser avaliados positivamente e outros precisam melhorar quando avaliam o espaço físico das EMEIs que trabalham.

Quanto ao que precisa melhorar as P13 e P32 pontuam a iluminação. A P15 ressalta a falta de acessibilidade nos banheiros. A P17 fala da falta da biblioteca na escola e de uma quadra coberta. A P24 fala sobre a falta de uma sala de professores e da biblioteca. Para a P26 falta uma quadra coberta. Para a P20 e P29 o tamanho das salas poderia ser maior. A P30 destaca a falta de uma sala de reunião. A P31 fala sobre a perda da biblioteca que se tornou sala de aula, da impossibilidade de utilizar o solário, problema com o refeitório quando chove e do espaço do gramado sem brinquedos. A P34 dos problemas com a ventilação. A P38 do banheiro, iluminação e ventilação inadequados. As P39 e P40 dos banheiros e brinquedos do parque inadequados e por último a P41 dos banheiros inadequados por não terem espelho.

Então eu acho muito boa, o espaço aqui é uma coisa bem assim privilegiada, o que eu acho que falta é essa biblioteca, que eu acho que teria que ter e teria que ter também uma quadra coberta porque dia de chuva a gente fica muito, fica muito restrito, mas assim é um espaço privilegiado (P17).

Essa estrutura aqui hoje comparada com outras estruturas que eu conheço ela é melhor, mas ela não é ideal. Olha eu acho que falta, por exemplo, aqui como a escola é nova quem sabe às vezes um dia aqui vai, falta a gente ter autonomia de não adequar um espaço, por exemplo, a gente não poderia ter permitido que essa sala que era biblioteca fosse transformada em sala de aula porque eu perdi o espaço da biblioteca e aquela sala de aula ali é um espaço inadequado. A gente tem solário, tem só que o que acontece você pode usar o solário? Não, porque que você não pode usar o solário porque eles descobriram que tem um perigo, por exemplo, de o muro ceder, então você fica com aquele espaço lindo que você poderia usar com os meninos, mas você não pode usar, aí passou 2012, passou 2013, passou 2014 nós estamos em 2015 quer dizer, a prefeitura eles sabem, lógico que eles sabem, todo ano eles mandam o documento, arrumou? Não arrumou, aí aqui o refeitório nossa super arejado aqui delícia os meninos ficam ali, é ventilado, gostoso, aí pensa bem o dia que chove, pros meninos comeram ali no refeitório, você tem noção do que é isso aqui, quando chove?! Tem o espaço lá no gramado é ótimo também a gente brinca bastante com os meninos, só que assim tem só o gramado porque a gente ainda não conseguiu montar nenhum tipo de parque ou brinquedo lá (P31).

O espaço físico dessa EMEI é privilegiado porque ela é muito grande, porque nós temos dois quiosques, tem uma parte onde tem um quadro de pintura, tem ducha, tem uma minhoquinha lá para os meninos, tem vários parques, três. [...] Não tem um espelho no banheiro você acredita!? Aí eu me lembro de ter assistido uma palestra uma vez com o José Cândido lá de Portugal, aí ele disse que quando ele é convidado

a ir numa escola avaliar a escola, orientar a primeira coisa que ele faz é ir à biblioteca e ao banheiro, porque ele chega lá se o banheiro não tiver espelho já tirou nota zero com ele, porque o espelho pra trabalhar a autoestima a criança vai se olhar (P41).

4.6.3 Avaliação do mobiliário das EMEIs

As professoras também foram indagadas sobre como avaliam o mobiliário (mesas, cadeiras, armários) disponível nas EMEIs. Cinco professoras (P4, P18, P23, P24 e P28) – 12% não avaliaram.

Um grupo de 18 professoras (P1, P2, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P19, P21, P25, P27, P30, P34, P35, P37, P40 e P43) – 42% faz uma avaliação positiva do mobiliário que tem disponível nas EMEIs que trabalham como pode ser constatado nas falas abaixo:

Até que está bom agora porque quando eu entrei não tinha, (risos) não tinha as cadeiras pra todo mundo aí era complicado porque você tinha que por metade na cadeira e metade no chão isso é chato porque igual como eu te falei inicialmente eu não acho ruim eles ficarem sentados na cadeira, porque eu estou com segundo período ano que vem eles estarão no primeiro ano eles tem que saber tomar postura numa cadeira porque no fundamental eles vão ter que ficar numa cadeira, mas agora está até bom (P13).

Tenho armário, tenho prateleira, tenho mesa pros meninos com as cadeiras, eu tenho os colchões, eu tenho tapete, então o meu mobiliário ele me atende (P21).

A minha sala é bem completa, então eu não tenho nada a reclamar nesse sentido não (P35).

Bom, algumas salas os armários são bons, estão novos, cadeirinha também, cadeira, mesinha estão conservados. Na que eu estou está tudo ok, adequado. As cadeiras e as carteiras são na quantidade certinha pra cada aluno, uma cadeirinha pra cada um e questão de mobiliário está tranquilo pelo menos na minha sala (P40).

As P22 e P36 – 5% destacam que tem alguns mobiliários que estão bons, já outros precisam melhorar.

Já está bem melhor porque quando eu cheguei era bem mais complicado as cadeiras, as carteiras não eram adequadas para a idade houve uma troca, foi trocando ao longo dos anos, acho que melhorou muito, mas também falta, faltam armários em salas pra gente organizar direito o material pedagógico, na falta de espaço que a gente

tem poderia ter armários suspensos também, mas a gente não consegue (P22).

Seis professoras (P3, P5, P6, P7, P8 e P10) – 14% destacam que o mobiliário é adequado, tem em número suficiente só que não tem espaço dentro da escola para os mesmos, o que acaba se tornando um empecilho para a realização do trabalho.

O mobiliário acaba que não está sendo de acordo por causa do espaço acaba que não está sendo de acordo (P5).

Também me atende com tranquilidade o que dificulta mesmo é a questão do espaço às vezes a forma que você vai disponibilizar em sala, mas a gente se adapta (P6).

Eu acho que assim pelo tamanho das cadeiras está adequada. Cadeiras e mesas adequadas, agora já tem uma quantidade pra cada criança, só que não tem espaço suficiente pra serem colocadas, então fica assim, por exemplo, você entra nessa sala aqui, sala um, você não tem nem espaço de mexer com as crianças, fazer um grupinho, então assim tem as cadeiras adequadas, mas o espaço está inadequado (P8).

Um grupo de 12 professoras (P9, P17, P20, P26, P29, P31, P32, P33, P38, P39, P41 e P42) – 28% faz uma avaliação negativa do mobiliário disponível, a saber:

Pra mim que já tenho problema de coluna e que o povo já vai tendo a partir dos 40, fraco, porque eu agora estou sentada nessa cadeira grande, mas a cadeira que me assisti, a carteira é o infantil, então se eu quero planejar aqui eu vou ofender mais ainda o meu trapézio (P9).

É ainda falta muita coisa porque, por exemplo, armário a gente conseguiu esse ano porque o ano passado eu trabalhei o ano todo sem armário, a prateleira a gente comprou na sala, pra colocar os livros porque não tinha (P17).

Eu em particular comprei uma cadeira pra cada aluno da minha sala, aquela de plástico porque na rodinha, depois da rodinha, a gente guarda as cadeirinhas de novo, não quer dizer que eles ficam o tempo todo sentados ali, que a gente tem que ter uma mobilidade grande, mas, porém eu acho interessante que eles saibam que naquele momento legal é que cada um senta na sua. É foi, como diz o outro, foi um mimo que eu posso fazer pra turma, mas eu acho que de mobiliário eu ainda acho falho (P20).

Pra começar eu tenho uma mesinha igual a essa, uma mesinha só, então se eu quiser dar uma atividade coletiva tem que ser no chão ou eu chamo só quatro que é o que cabe aqui e deixo os outros lá esperando na maior algazarra porque tem só uma pessoa pra me ajudar, aí eu imagino se tivesse uma mesa, que caberia, se tivesse uma coleção de mesa que caberia 24 sentados ao mesmo tempo à proposta seria outra (P41).

4.6.4 Avaliação do material didático

Na entrevista as professoras também tiveram a oportunidade de avaliarem os materiais didáticos (jogos, brinquedos, livros, dentre outros) disponíveis nas EMEIS. Assim, um grupo de 12 professoras (P5, P7, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P25, P30, P32 e P34) – 28% avaliam de forma positiva os materiais didáticos disponíveis nas escolas da Educação Infantil da cidade de Uberlândia/MG.

Tem o material pedagógico, tem tudo. Não deixa a desejar em questão de brinquedo (P7).

Aqui na escola até que tem bastante (P9).

É bom também tudo bom. Tem bastante coisa, nesse ponto a prefeitura manda muito (P14).

Para nove professoras (P2, P6, P8, P10, P21, P28, P35, P38 e P43) – 21% os materiais didáticos podem ser avaliados positivamente, mas fazem questão de destacar que as escolas somente têm os mesmos, devido à arrecadação de dinheiro que ocorre através da realização de festas, pela contribuição voluntária dos pais ou mesmo comprado pelo professor.

Eu acho que estão bons, assim, que tem uma gama bem ampla do que você pode trabalhar no mesmo material pra qualquer coisa. Mas lá é que nem eu estou te falando são doação muitos pais todo ano doa e tal, não é que vem da prefeitura então, na EMEI está bom, mas é por causa disso (P10).

Tenho, tenho, mas a gente vê que o que acontece porque cada realidade é uma, aqui, por exemplo, a realidade favorece porque não que vem de lá, não vem do governo, a escola mesmo se mobiliza com as festas e acaba tendo que suprir esse buraco vamos dizer assim que não deveria ser dessa forma pra poder atender bem as crianças, então nessa realidade aqui eu consigo ser bem atendida não por conta do papel do governo vamos dizer assim, mas por uma mobilização da escola, da comunidade (P21).

Pois é, por a escola ser muito grande, então a verba que vem distribui, faz a divisão, então por serem muitas turmas às vezes a gente fica com um brinquedo, aí na minha sala tem, mas eu comprei particular do meu bolso (P35).

Duas professoras a P3 e P17 – 5% fazem uma avaliação positiva dos materiais didáticos disponíveis, mas alertam que às vezes não tem como utilizá-los pela falta de espaço físico na escola, a saber:

Positivo, positivo, tem muita é xerox, folhas, atividades, leitura, vídeos, tudo, tem tudo, mas não tem como utilizar por conta do espaço. Isso daqui você não pode avaliar como uma biblioteca, como você vai receber uma sala de aula com uma mesa de quatro lugares, como você vai estimular a leitura aqui nesse ambiente, observação de ilustrações, trabalhar autores, não tem como, não tem como é um desconforto, tem que começar pela qualidade do conforto físico, a sua perna não pode estar adormecida, sua coluna fora do lugar, o amigo te empurrando, (se refere às crianças) não tem como, onde você vai colocar um livro pra você abrir, a criança ainda não tem coordenação motora suficiente pra isso, de folhear um livro sem que ele esteja sobre uma mesa eles não tem (P3).

Tem bastante só que, por exemplo, livro essa questão de não ter a biblioteca muitas vezes a gente não tem muito espaço pra gente, pra gente assim, mas pras crianças pegar, mas tem bastante material e é muito disponibilizado só que aí se tivesse um espaço próprio seria melhor (P17).

A P22 destaca que alguns materiais didáticos melhoraram com o tempo, mas que outros ainda precisam melhorar.

Olha a questão do material pedagógico pra formação do professor melhorou muito nessa gestão, a gente tem que aceitar que assim o acervo biblioteca eu que fico ali na frente vejo as coisas que chega melhorou muito, tem livros bons que chegaram, pras crianças também melhorou bastante, a questão do brinquedo eu acho que depende muito da gestão da escola, o que ela direciona a verba, a gente já teve gestoras que às vezes investiam mais nessa área do brinquedo, outras investem mais na área de estrutura mesmo fazendo pequena reforma, eu acho que a questão do brinquedo hoje poderia ser bem melhor assim está pouco. A mesma televisão que tem aqui era a mesma, quando eu cheguei em 2006, a mesma televisão pra você ver ela não tem nenhuma entrada HDMI, ela não tem um pendrive, não agiliza a vida do professor entendeu? Ela não tem uma entrada de som, ela é muito pesada (P22).

Já um grupo de 19 professoras (P1, P4, P16, P18, P19, P20, P23, P24, P26, P27, P29, P31, P33, P36, P37, P39, P40, P41 e P42) – 44% faz uma avaliação negativa dos materiais didáticos disponíveis nas escolas da rede municipal da Educação Infantil überlandense, destacando que muitas vezes compram os materiais com seu dinheiro e que a criatividade do professor para criar tem limites, ou seja, chega uma hora que a

existência do material didático é fundamental para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, a saber:

Aqui a gente compra muitos jogos mais assim, mas tem muitos jogos ali que a gente tenta se for comprar jogos mais baratos porque questão da verba, mas se fossem os jogos mesmo que as crianças queriam está em defasagem [...] então eu vou trabalhar o conteúdo assim, de forma mais dinâmica mais lúdica assim aí tudo que você pede não tem, aí eu acabo comprando, trazendo, tirando do meu bolso (P4).

Faltam brinquedos de qualidade, porque os brinquedos que estão aqui estão todos quebrados, destruídos, falta bola, falta bambolê, falta psicomotor, material psicomotor, falta uma quadra coberta, falta os colchonetes, falta materiais de ginástica pra gente dá pras crianças porque pra gente desenvolver um bom trabalho a gente precisa ter recurso porque só falar, falar, falar não resolve você tem que mostrar, como que eu vou falar pro menino ah bola de basquete, ela é redonda num sei o que, num sei o que se eu não tiver uma bola pra mostrar pra ela? Principalmente nessa idade que é concreto que eles gostam de ver, pra eles aprender tem que ver, tem que enxergar, num dá pra ficar só no imaginário, então desfalca um pouquinho pra esse lado, aí fala ah professor tem que ser criativo, mas até quando a gente tem que usar a nossa criatividade não dá pra ser criativo 24 horas por dia, uma hora chega sua criatividade cessa e aí fica desfalcado (P18).

E a gente sempre escuta até na especialização a gente estava comentando sobre isso, ah mais tem professora que fala, ah mais eu não tenho recurso vai atrás beleza. Eu tenho ido só que eu acho que é dever da Prefeitura, enquanto gestão municipal trazer objetos de qualidade, jogos de qualidade, materiais de qualidade, não adianta eu pegar e tentar trazer, a concentração, a atenção, a classificação, a seriação tudo que eu posso trabalhar com lego, se não tem nem peça, se eles mandam material de baixa qualidade que o menino vai experenciar e o brinquedo vai durar 15 dias, não adianta tem que ser coisa de qualidade, tem que ser coisa viva, boa, a criança merece eu não tenho que ficar trabalhando só com sucata, com lixo com criança, eu acho que elas merecem, elas precisam de recursos bons (P23).

Está péssimo. Não tem, vocêvê, tem umas salas que você pode entrar aí os brinquedos estão uns bagaços (P26).

4.6.5 Avaliação do material escolar

Por último as professoras tiveram a oportunidade de avaliarem os materiais escolares (caderno, tinta, pincel, lápis, giz de cera, dentre outros) disponíveis. Oito professoras (P3, P13, P18, P20, P22, P29, P31 e P43) – 19% o não avaliaram.

Importante ressaltar que segundo informações obtidas através das professoras esses materiais escolares são de responsabilidade da prefeitura municipal, a qual

distribui às escolas municipais da Educação Infantil os *kits* escolares, os quais contêm esses materiais. Assim, um grupo de 12 professoras (P9, P10, P11, P12, P16, P21, P24, P25, P26, P27, P34 e P38) – 28% faz uma avaliação positiva do material escolar que vem no *kit* doado pela prefeitura municipal. Sendo que a P16, faz uma crítica ao excesso de assistencialismo por parte da gestão municipal.

É, esse ano o *kit* veio bem melhor, o caderno veio mais de capa dura, antes eram uns cadernos pior. É esse ano veio melhor, o primeiro ano que veio um caderno melhor antes era caderno brochurão, assim com a capinha mole, esse ano veio à capa mais dura a cola veio boa de boa qualidade (P11).

Esse ano eu senti uma melhora muito grande o caderno veio de capa dura, eu gostei do material mais resistente, eu achei que foi bem organizadinho, uma coisa que eu não concordo é esse assistencialismo, é roupa pra criança, eu acho que uniforme, é camiseta, não tem que dar meia, tênis, daqui uns dias vai pedir calcinha e cueca se dá a mão eles vão querer o braço entendeu!? A escola não tem esse papel em minha opinião, aqui é um lugar de ensinar, nem educar não é porque educação vem de casa, escola a criança vem pra ensinar aquele conteúdo escolar, a socialização e tudo (P16).

Isso tudo eles ganham da prefeitura. Boa qualidade não tem nada ruim não (P26).

Nossa, muito bom, do ano passado não era bom, desse ano foi ótimo. Poderia, poderia vir mais, mas assim a qualidade melhorou demais muito mesmo. Nossa principalmente a cola, o caderno, se você vê a diferença (P38).

Para a P15 alguns materiais do *kit* são bons outros não. “O lápis de cor não, o caderno sim veio um caderno muito bom, agora o lápis de cor. O lápis o tempo todo a gente tem que ficar apontando, quebra os apontadores quebra tudo, agora os cadernos esse ano foi bom”.

Um grupo de 13 professoras (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P14, P17, P19, P30, P32 e P35) – 30% não necessariamente faz uma avaliação do material escolar, mas sim destacam que nas escolas centrais os pais compram material escolar de qualidade para os filhos, já na periferia os alunos precisam do material do *Kit* escolar doado pela prefeitura. Sendo que a P1 ressalta que o *kit* deveria ser dado somente para quem realmente precisa financeiramente.

Eu acho que vai, depende de cada realidade da escola, porque quando é uma escola central isso não falta porque o pai compra então eu fico

boba porque eu não faço a metade do que alguns pais fazem para as minhas filhas, em termos de material, é uns cadernos tudo assim sabe, então depende da área da localização dessa escola, tem escola que você vai não tem um lápis. Outra questão é a crítica em relação a essas coisas porque em minha opinião esses *kits* tinham que ser dado só para as crianças que realmente precisam, porque, por exemplo, eles dão a mochila os meninos numa sala de 30, 2 usam essas mochilas, é tudo mochila de rodinha, bonitinha, eles não usam, esses lápis também eu não vejo esses alunos usando esses lápis os cadernos eu também não vejo, é caderninho do Ben 10, Barbie, até em bairros mais afastados eu não trabalhei na periferia. Eu não sei qual é a realidade pra te falar se eles usam esses materiais, se eles usam essas mochilas, então eu não sei se valeria a pena ele (o prefeito) investir esse dinheiro tanto em escolas centrais, porque se eles não usam o material (P1).

Alguns pais trazem alguns objetos que não vem no kit, eu acho que o kit demora um pouco a chegar, mas em relação a isso também na minha sala os pais entendem, o que a gente pediu pros pais, foi solicitado, veio (P35).

Nove professoras (P23, P28, P33, P36, P37, P39, P40, P41 e P42) – 21% fazem uma avaliação negativa do material escolar que vem no *kit* doado pela prefeitura.

Nossa, a prefeitura manda, mas é aquilo que falei lápis de cor sem qualidade, não aponta, massinha, massinha pior que tem a marca pior é o que eles compram, então assim fala que manda, mas manda o menino vai escrever o lápis quebra na mão dele, a massinha dura que a criança não vai conseguir nem mexer, nem amolecer aquilo, então assim fala que manda, mas falar que é de qualidade não é (P23).

Assim, a qualidade do lápis não é muito boa não, lápis de cor que é o que mais a gente usa e eles caiu já quebrou, e não quebra a ponta quebra lá dentro, você aponta, aponta o lápis tá pequeno e a ponta não firmou, então assim não é a faber castel (P28).

Aqui esses materiais ficam mais por conta do *Kit* mesmo, os pais não mandam muita coisa, e o material do *Kit* é de péssima qualidade os lápis é uma tristeza, você vai apontar eles racham no meio, quebra o apontador de tão duro que é eu acho muito ruim, muito (P39).

Quanto à avaliação feita pelas professoras da Educação Infantil do espaço físico, do mobiliário, do material didático e escolar da rede municipal de ensino überlandense têm-se avaliações positivas e negativas, tal como foi explicitado acima; quanto aos aspectos negativos referentes à avaliação do espaço físico destacam-se: problemas com a iluminação e ventilação nas escolas; falta de acessibilidade; tamanho das salas; falta de quadra coberta e de sala de reunião; banheiros e parques infantis inadequados; perda das bibliotecas para se tornarem salas de aula. Quanto ao mobiliário a maioria das

professoras faz uma avaliação positiva do mesmo, as que levantaram problemas se referem a falta de armário para colocar o material; falta de mesas e cadeiras. Quanto ao material didático destaque para as professoras que fazem uma avaliação positiva do mesmo, mas fazem questão de frisar que são comprados com dinheiro de festas realizadas pela escola, pela contribuição espontânea dos pais e com dinheiro das próprias professoras. As que fazem uma avaliação negativa destacam a falta desses materiais nas escolas, e ressaltam que muitas vezes compram os mesmos com seu dinheiro. Em relação ao material escolar enfatizam que o mesmo vem no *kit* doado aos alunos pela Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG, e destaque para o fato de que nas escolas centrais os pais compram esses materiais de qualidade para os filhos, assim quem mais precisa do *kit* são os alunos que estão em escolas mais afastadas do centro da cidade. Quanto aos aspectos negativos destacam a falta de qualidade de alguns materiais que constam no *kit*.

Quanto à legislação nacional o próprio documento oficial, no caso o RCNEI reconhece, mesmo que de forma abreviada, ou seja, sem maiores explicações, que a Educação Infantil apresenta problemas de ordem complexa e que a qualidade dessa etapa educacional é perpassada por questões ligadas às políticas públicas, questões orçamentárias e implantação de políticas de recursos humanos, destacando também a importância de espaço físico adequado e disponibilidade de materiais em número suficiente e de qualidade. O item 15 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil ressalta o papel da infraestrutura das instituições da Educação Infantil, chamando a atenção para o fato de que os espaços e equipamentos destinam-se exclusivamente às crianças e que se deve ter um ambiente com as cores das paredes e mobílias bonitas, instigantes e aconchegantes. O mobiliário, os materiais e os equipamentos devem ser aconchegantes e confortáveis. Os materiais didático-pedagógicos e os brinquedos devem ser escolhidos de modo que não comprometam a saúde das crianças.

Em relação à legislação municipal o Art. 162 da Lei Orgânica do Município de Uberlândia traz que as escolas municipais deverão contar com auditório, cantina, sanitário, vestiário, quadra de esportes e espaço não cimentado para recreação; com biblioteca acessível à população e com acervo necessário ao atendimento dos alunos e com mobiliário escolar que deverá estar em conformidade com as recomendações científicas.

A Diretriz IX do PME (2015) do Eixo III e Meta III apresenta como estratégias, desde a publicação da Lei, para a garantia da infraestrutura adequada das escolas überlandenses: a implantação, renovação, manutenção e ampliação das bibliotecas escolares; a efetivação da construção de prédios próprios para a instalação das escolas de acordo com as demandas; efetivação de espaços adequados e equipados com ferramentas tecnológicas; criação de salas de arte com espaço físico adequado. Já as estratégias a serem conquistadas em longo prazo têm-se: construção e manutenção das brinquedotecas e parques infantis com equipamentos, materiais e infraestrutura necessárias para a qualidade da aprendizagem dos alunos; construção e manutenção de quadras poliesportivas cobertas.

A Diretriz XI também do Eixo III e Meta III traz sobre a Avaliação Institucional, destacando que a mesma deve ser implementada de forma participativa e servir para a construção de indicadores sobre a realidade escolar e assim, auxiliar no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

Na Diretriz II do Eixo V e Meta V destaque para as seguintes estratégias: obedecer aos padrões de ergonomia e segurança do trabalho quanto ao mobiliário, com foco na qualidade de vida dos professores e alunos; observação dos agentes ambientais (ruído, iluminação, ventilação, dentre outros) para controle dos mesmos; construção de novas escolas a fim de atender a demanda; troca dos quadros de giz pelos quadros brancos.

Diante do exposto parece que a legislação municipal apresenta como estratégias e estabelece prazos para a resolução de muitos dos problemas que foram levantados pelas professoras em seus depoimentos, como questões relacionadas: ao espaço físico; a falta de brinquedotecas e parques infantis; inexistência de quadras cobertas; problemas relacionados a falta de iluminação e ventilação nas escolas; falta de mobiliário adequado; construção de escolas em espaços adequados; construção de escolas com a finalidade de atender a demanda e diminuir o número de alunos por sala; escolas com salas de arte; manutenção e criação de bibliotecas. Desse modo, espera-se que realmente as estratégias e prazos apresentados no PME (2015) sejam cumpridos, uma vez que acredita-se que o atendimento da legislação vigente seja o real caminho para a concretização de condições de trabalho adequadas as professoras da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

4.7 Considerações sobre o Trabalho Docente

Ao final da entrevista foram realizadas perguntas às professoras referentes às considerações que as mesmas fazem em relação ao trabalho docente, tais como: valorização profissional; cobrança profissional; realização do trabalho; perfil profissional da professora de Educação Infantil; problemas de saúde; e avaliação da carreira no magistério.

4.7.1 Valorização profissional

Foi perguntado às professoras o que é para elas ser valorizada enquanto professora. Para um grupo de seis professoras (P2, P9, P25, P26, P30 e P43) – 14% a valorização profissional é ter respeito por parte da família e/ou da gestão da escola (direção e supervisão) e/ou dos governantes.

Aí é tanta coisa, mas o principal é o respeito tanto de pais quanto de governantes (P2).

Ah isso é muito bom, eu gostaria assim dos professores não só eu, mas toda a classe ser mais valorizada porque assim falta o respeito, tem muita gente que não respeita nossa classe, infelizmente [...] alguns governantes, alguns pais, até mesmo colegas de profissão (P25).

Já para 14 professoras (P3, P4, P5, P6, P7, P11, P12, P14, P15, P17, P19, P20, P24, e P28) – 33% ser valorizada envolve o reconhecimento do seu trabalho seja pela família dos alunos, seja por parte da gestão da escola e/ou dos governantes.

Olha ser valorizada enquanto professora pra mim assim, eu necessito de ver um reconhecimento daquilo que eu faço, é não digo que eu sempre preciso estar ouvindo “ah está lindo” não, porque até dependendo do jeito que soa eu prefiro não ouvir porque soa muito falso, mas eu sinto a necessidade sim de estar sendo valorizada na questão assim, é da minha disponibilidade, da minha vontade e assim, vindo daquilo que eu estou fazendo porque às vezes parece ser muito lindo, tudo muito lindo e maravilhoso, mas que não tem nenhum contexto, nenhum conteúdo, então assim essa questão da valorização pra mim é assim, é a pessoa reconhecer mesmo o meu esforço enquanto profissional (P6).

Acho que é ter seu trabalho reconhecido, vê assim seu desempenho seu esforço [...] pelos pais (P14).

Pausa. Ah, chegar e reconhecer o trabalho da gente porque assim a gente sente que a gente é como se fosse uma babá na educação infantil uma mãe não reconhece, por exemplo, quando a gente cola uma atividade bonitinha da criança e expõe na porta da sala, mas se um dia a criança chega, por exemplo, com um arranhãozinho aí chega reclama, aí eu acho que é ter reconhecido cada fase do desenvolvimento que a gente acompanha com a criança que a gente ajuda a proporcionar sabe?! Entender que a gente está ali pra procurar crescer junto com eles e não assim, ser tratada como uma babá (P15).

Ser valorizada, aí eu acho que é assim pelo menos no meu sentido igual os meus meninos são do Gs, mas 90% da sala já tem 4 anos, então assim eu trabalho muito com eles a questão da primeira letra do nome, das cores entendeu e quando um pai chega e ele reconhece isso assim parece que eu subi num salto, me sinto especial eu acho que é isso (P19).

Para 13 professoras (P1, P16, P21, P22, P27, P29, P32, P35, P36, P37, P39, P40 e P41) – 30% a valorização profissional envolve ter um salário digno e reconhecimento/respeito do trabalho por parte dos pais, da gestão da escola, da sociedade.

Ser valorizada?! Começar, por exemplo, com o meu papel ser valorizada o meu papel, eu falo a questão salarial que também passa é claro pela valorização a questão salarial, mas a questão da profissão mesmo, você ser valorizada, ser respeitada pela sua profissão, porque hoje o professor é muito massacrado, você fala que você é professor já te olha meio que nossa coitada, nossa é mesmo? Ou então você não pensa em fazer outra coisa? A gente escuta muito isso, então eu acho que ser valorizada enquanto pessoa mesmo, saber que você está ali desempenhando um papel, a sociedade valorizar, os pais valorizar hoje a gente trabalha a gente num tem esse reconhecimento, vamos dizer, é o reconhecimento mesmo ser valorizada é isso, você ser reconhecido, você ser respeitado, não ser massacrado igual acontece e ser bem remunerado por isso também porque a gente estuda, você estuda pra isso, então igual à gente ouviu aquela num sei quem falou, o ministro falou que você, ah que você tem que ser professor pelo amor, também claro, tem que gostar do que faz como qualquer outra profissão não só o professor, qualquer profissão, mas uma coisa não exclui a outra ser bem remunerado por isso também num quer dizer que você não ama sua profissão (P21).

A valorização profissional para oito professoras (P8, P13, P23, P31, P33, P34, P38 e P42) – 19% é ter incentivo para a formação profissional e/ou ter boas condições de trabalho (salário digno, número menor de alunos por sala, materiais disponíveis).

Acho que é tudo isso que a gente discutiu desde o começo, ter incentivo na formação igual você me perguntou do Mestrado eu que busquei, assim não tem tanto incentivo por parte dos governantes, ter condição de trabalho eu acho que antes de salário o mais importante é condição de trabalho porque tem uma quantidade de criança adequada

pra mim tinha que ser umas 15 crianças, isso aí já ia melhorar bastante, número de aluno por sala, condições de trabalho mesmo, materiais que você perguntou eu falei que tem até alguns não tem quantidade necessária, os materiais, condições de trabalho, ter um incentivo na nossa formação, respeito à escola sabe?! Respeito aos professores eu acho que está faltando muito isso (P13).

Eu até escutei uma palestra dois fatores fundamentais era o primeiro que o próprio palestrante falou que era questão salarial, a gente ser valorizada é o salário, depois são as condições de trabalho, eu acho que mais influencia é isso, eu acho que primeiro na minha visão, essa é do palestrante, na minha visão primeiro era a condição de trabalho, o incentivo para o estudo e depois é o salário, mas muito importante também o salário, mas acredito que se a gente tivesse melhor condição de trabalho a gente às vezes trabalharia mais satisfeita e faria um trabalho melhor (P23).

Para a P18 a valorização profissional é ter o trabalho reconhecido como professora e não como cuidadora e para a P10 a valorização profissional é ter um ambiente melhor de trabalho e não ser cobrada quanto ao desenvolvimento de algumas atividades, a saber:

É ser reconhecida como professora, porque aqui, às vezes, principalmente na EMEI você é conhecida como cuidadora, você vem pra cuidar da criança, você não é professora não é reconhecida você vem pra cuidar, dar banho, pra trocar de roupa, pra dar alimentação só, pelos pais principalmente aqui é um lugar aonde eles vem deixam as crianças pra você cuidar, você é babá e não professora (P18).

Olha, é eu acho que se tivesse, se o governo propiciasse um ambiente melhor de trabalho isso já seria o primeiro passo. [...] o segundo passo se não pressionassem muito pra fazer uma coisa igual eu citei da lei 11mil porque aí para de fazer o que está fazendo e vai pra cima daquilo e exclui o resto, se fosse de forma, porque é EMEI, você tem que trabalhar tem, a gente trabalha, trabalha, mas isso não é ter que trabalhar em determinada época do ano, é o ano todo, você trabalha quando está contando uma história, você trabalha, quando você está brincando de mímica, quando você está fazendo uma roda cantando cantigas de roda você pode trazer outra música naqueles momentos que tem na rotina, só que o que importa pra o governo, para os nossos governantes, são as mostras, os trabalhos, é o papel, o que você faz não vai ninguém, se fosse alguém tipo por um tempo observar, igual os estagiários fazem observar como é a rotina e a dinâmica da escola e ver o trabalho riquíssimo que é desenvolvido, talvez não teria tanta cobrança e tanta pressão porque quando você cria uma lei você pressiona você cobra você fica saturada, você sabe que tem que fazer aquilo você está fazendo, está fazendo legal, mas aí vem muita pressão muita cobrança, você começa atropelar tudo e você se perde, eu me perco e consequentemente os alunos também e aí às vezes eu faço aquilo porque cobraram e aquilo fica lá e eu continuo outra coisa (P10).

Quando perguntadas a respeito de se sentirem valorizadas enquanto professora da Educação Infantil da rede municipal de educação de Uberlândia/MG 16 professoras (P7, P8, P11, P12, P14, P17, P20, P24, P25, P26, P27, P28, P30, P36, P37 e P43) – 37% dizem se sentirem valorizadas.

Me sinto valorizada, [...] eu estou me sentindo sim, não sei se tem muita gente que reclama que fala isso, fala aquilo, mas se a gente for por na realidade e ser realista, gente melhorou muito!! (P8).

Eu sinto, eu gosto do meu trabalho (P14).

Sim, sinto sabe por quê? Eu faço o que eu gosto e eu me sinto realizada, então é claro que a gente não tem valorização do total, mas se três mães reconhecer o que você está fazendo pra mim já é perfeito (P20).

Ah, pergunta difícil, olha eu já trabalhei em escola particular, federal também né na ESEBA e aqui todas essas que eu passei a que eu me sinto mais valorizada é a da prefeitura (P24).

Sinto, sinto valorizada nunca tive problema, tenho 20 anos de profissão, eu nunca tive problema (P43).

Sete professoras (P6, P10, P19, P32, P34, P35 e P38) – 16% responderam que às vezes se sentem valorizadas, outras não, ou que algumas pessoas e/ou instâncias as valorizam outras não.

Alguns, não todos, mas eu acho que a pequena maioria já me valoriza pelo menos de vez em quando eu sou valorizada (P19).

Em partes né. Como eu disse é no geral eu não tenho como individualizar, na medida do possível eu acredito que a direção ela tenta sim te valorizar, na medida do possível o poder público ele também tenta, tem mostrado interesse em fazer a valorização sim, mas eu creio que é um trabalho de formiguinhas a longo tempo (P32).

Em termos sim, entendeu, agora com relação, por exemplo, em termos de profissional beleza, mas em relação ao salário a gente não foi valorizada por causa do nosso tempo de trabalho (P35).

Já 20 professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P9, P13, P15, P16, P18, P21, P22, P23, P29, P31, P32, P39, P40, P41 e P42) – 47% não se sentem valorizadas.

Eu acho que muito pouco porque [...] porque você é vista geralmente como uma babá eu estou lá nos períodos já tem assim no máximo um pai que começa a te reconhecer porque você está com período, mas as meninas ali do G pra eles é babá é um depósito que você chega e

deixa e você cuida, se você não cuidou você vai ser penalizada, alguém vai vim aqui reclamar assim eu já trabalhei com GI você não pode deixar a criança machucar você tem 25 você não pode, mas aí ele chega de casa, os pais está com um só, mas chega de casa machucado é normal, mas aqui na escola não pode, então assim acho que começa na gente lógico que a gente se impor, falar que aqui não é depósito, na legislação, na LDB está creche que eu odeio essa palavra creche, muita gente fala creche eu nem condeno porque a própria legislação está creche, mas o próprio Município já deu nomenclatura de escola aqui em Uberlândia, então você está conversando e fala assim: ah você é professora qual escola você trabalha, ah eu trabalho numa escola de educação infantil, ah na EMEI! Assim, como se você fosse menos importante ou menos profissional do professor que trabalha ali na escola de ensino fundamental entendeu?! Então, está precisando da gente se impor, da gente se mostrar, da gente falar que nós somos formadas assim como os outros professores de não chegar qualquer um aqui e fazer o que quer. Eu sou assim bem realizada, a gente ganha o mesmo salário do ensino fundamental, mas eu acho que isso tem que começar por nós, começar a se impor, ah lá no EMEI, é da EMEI escola Municipal de Educação Infantil. Assim, acho importante destacar assim que eu respeito muito minha profissão eu não gosto daquele discurso eu estou aqui por amor porque é uma profissão como qualquer outra, eu sou realizada na minha profissão, mas eu quero que ela seja reconhecida como uma profissão, eu sou profissional, eu não estou aqui, ah porque amor, eu sou profissional eu tenho que ser valorizada como profissional. Eu tenho uma afetividade com minhas crianças, lógico, eu gosto da idade que eu trabalho muito, mas eu sou profissional primeiramente eu tenho que ser vista como profissional, então parar com essa coisa ah ela está por amor, então ela vai aceitar ganhar menos, ela vai aceitar trabalhar com uma condição que não é ideal porque ela está lá por amor, eu acho que já o primeiro discurso tem que ser cortado da educação porque não existe nenhuma área, advocacia, medicina, qualquer área que seja, ah eu estou lá por amor, é ele tá lá ele gosta, mas ele quer os honorários dele certinho, o médico também. Acho que a gente tem que começar ser mais profissional (P13).

Não me sinto valorizada, não me sinto, é por conta disso mesmo salário péssimo, parece que a gente sabe! Pelos pais também, pela família uma coisa importante que eu não falei, alguns acham que é depósito de criança está lá, tem uns que só vem para cobrar, reclamar, como se fosse assim, então a questão da família, não valoriza a escola às vezes não valoriza os gestores lá de fora os governantes não valorizam porque não paga bem (P29).

Nem um pingo, nem um pouco valorizada em nenhuma esfera, porque aí tá se a questão começa aí pela questão de remuneração, depois dela vem a questão do respeito, do respeito, então eu não vou me dirigir ao médico da forma que eu me dirijo ao professor que isso é nítido, e aí com as redes sociais, então todo santo dia se você procurar você vai achar alguma forma de desrespeito com o professor, tanto que as licenciaturas estão fechando praticamente, porque ninguém quer, porque vai querer ser desrespeitado, passar necessidade financeira? E acaba que isso também parte falta também do próprio profissional de se valorizar eu fiz aula de violão uma época e era cara a aula e um dia

eu falei nossa, você cobra muito caro e ele falou assim, se eu não valorizar o meu trabalho quem é que vai valorizar, então acaba que nós enquanto professores a gente não valoriza o trabalho, em vários sentidos sabe principalmente quem está na educação infantil porque acha que não está alfabetizando, não está vendo resultado ali imediato (P41).

Os depoimentos das professoras mostram que para elas a valorização profissional perpassa por ter respeito por parte da família e/ou gestão da escola e/ou governantes; ter seu trabalho reconhecido pela família dos alunos e/ou gestão da escola e/ou governantes e/ou sociedade; ter um salário digno; incentivo para a formação profissional; boas condições de trabalho; ter o trabalho reconhecido como professora e não ser cobrada quanto ao desenvolvimento de algumas atividades. E quanto a se sentirem valorizadas a maioria não se sente valorizada, alegando os seguintes motivos: a professora de Educação Infantil é vista como uma babá e não como professora; baixo salário; desvalorização da profissão pelos pais, pela família, pela sociedade, pelos gestores das escolas e pelos governantes.

Segundo Esteve (2006, p. 21), “de fato as mudanças sociais transformaram profundamente o trabalho dos professores, sua imagem social e a valorização que a sociedade faz dos sistemas educativos”. De acordo com o autor, diversos fatores relacionados ao contexto social mais amplo provocaram grandes transformações na escola e no trabalho do professor, a saber:

[...] **Ruptura do consenso social sobre a educação:** embora este consenso nunca fosse muito explícito, havia um acordo básico sobre os valores a transmitir pela educação.

Inibição do apoio da sociedade ao sistema educativo: por um lado, os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos filhos; por outro, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção dos mais desfavorecidos, como há vinte anos se esperava. O resultado foi a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor.

Inibição educativa de outros agentes de socialização: são acometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar.

Mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo: nos últimos vinte anos, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno.

Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola: o desenvolvimento de fontes de informação alternativas, basicamente

dos meios de comunicação de massas, obriga o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos (ESTEVE, 1991, p. 100-104, grifos nosso).

Assim, percebe-se que mudanças sociais significativas colaboraram para uma nova configuração das relações sociais e trouxeram transformações tanto para as famílias quanto para as demais instituições sociais. Em relação à escola, constata-se por parte da sociedade, uma mudança quanto à valorização dessa instituição o que consequentemente trouxe implicações para o trabalho do professor. Nossa sociedade não tem mais um consenso acerca do papel que a escola deve desempenhar. Para os pais, a escola que era vista como uma oportunidade de ascensão social para seus filhos, hoje parece não mais garantir oportunidade de um futuro melhor, assim o respeito que as famílias tinham pela escola pode estar se perdendo. Além disso, seja pela inserção da mulher no mercado de trabalho, seja pela mudança da configuração familiar e no tipo de relações internas, nossas famílias não assumem mais várias tarefas voltadas à socialização dos filhos, alterando esse papel que historicamente era de sua responsabilidade e muitas vezes o transfere para a escola, trazendo sérias implicações para o trabalho dos professores, que por sua vez também perderam o comando de únicos transmissores do conhecimento, devido ao surgimento das novas tecnologias. Portanto, não há como ignorarmos que a sociedade vem passando por diversas mudanças significativas que contribuem para transformações relevantes no sistema escolar como um todo, com alterações diretas para as funções docentes, afetando assim a valorização da sociedade em relação à profissão docente.

Esteve (2006) destaca que as mudanças sociais ocorrem de forma muito rápida, já o sistema educativo é mais lento, assim gera-se uma crítica da sociedade em relação à escola que não consegue responder a tempo às novas demandas sociais.

Oliveira (2009b) ressalta que há certa desconfiança no papel que a escola exerce como instituição educadora que dissemina com competência os conhecimentos válidos e para ela os professores hoje percebe que os pais são mais exigentes e valorizam mais a educação, mas contraditoriamente valorizam menos os professores e tem menos tempo para acompanhar e educar os filhos.

Segundo Almeida (2002, p. 24, grifo nosso) cada vez mais a categoria docente enfrenta sérios problemas, a saber:

Por insuficiência dos recursos destinados à educação, os professores e as escolas têm vivido dificuldades enormes. **Os primeiros têm enfrentado um rebaixamento salarial grave e uma desvalorização social de sua profissão sem precedentes.** E as escolas sofreram intensa deterioração e, como consequência, têm oferecido condições de trabalho cada vez mais precárias aos professores. Isso gera sentimentos de fracasso e de frustração; que frustram as possibilidades dos professores realizarem um trabalho positivo com os alunos.

E como já citado a desvalorização salarial talvez seja um dos maiores problemas enfrentados pelos docentes atualmente em relação às condições de trabalho e fato que contribui para o sentimento de desvalorização profissional vivenciado pelas professoras entrevistadas como pode ser constatado nos depoimentos das mesmas. Acredita-se que corrobora com os dados encontrados na pesquisa coordenada por Vieira, Pinto e Oliveira (2012, p. 199) sobre o Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais, com professoras e educadoras da Educação Infantil, que quando perguntadas sobre “o que seria importante para melhorar o trabalho docente” a primeira resposta e com maior frequência foi “receber melhor remuneração”.

4.7.2 Cobrança profissional

Ao serem questionadas se sentem cobradas profissionalmente 14 professoras (P1, P2, P8, P10, P19, P25, P29, P30, P31, P35, P37, P39, P40 e P42) – 33% responderam que se sentem cobradas quanto à realização do trabalho, seja pela gestão da escola (direção e/ou supervisão) e/ou Secretaria Municipal de Educação e/ou pais.

Sim, muito, pela própria administração da escola entendeu, parece que você é o tempo todo vigiada também me sinto pressionada parece que eu sou o tempo todo monitorada, eu acho que é isso (P19).

Em alguns momentos, é quando uma criança ela apresenta um tipo de dificuldade, algo que precisa ser analisado, diagnosticado por outro tipo de profissional existe sim a pressão de alguns, principalmente de diretores falar: ah você precisa resolver esse problema ou você precisa dar conta disso! Às vezes, o menino indisciplinado: ah você precisa conseguir com que esse menino pare de chorar ou que esse menino! Não é assim, então eu acho que a pressão é muito que, você estudou você tem que dar conta, eu acho que existe uma equipe, então em alguns momentos o gestor, principalmente o diretor, falo o diretor por ser um cargo de indicação então ele se sente pressionado e cobra a gente (P37).

Para seis professoras (P11, P13, P16, P23, P24 e P27) – 14% a cobrança quanto à realização do trabalho parte delas mesmas.

Eu acho que eu me sinto por mim mesma eu acho assim que a direção da escola, porque cada escola tem uma gestão bem diferente, teve escolas que eu já me senti muito cobrada, num podia nem respirar que oh que tinha alguém falando, aqui não, aqui a gente tem uma autonomia maior, mas é tão engraçado que aqui tem essa autonomia que é aí que eu começo a me cobrar, nossa, mas não tem ninguém me cobrando, eu tenho que me cobrar, então eu me sinto muito cobrada por mim mesma até esse ano que eu estou pouco tempo em sala eu digo aí meu Deus o que eu faço, como que eu faço, o que eu priorizo, o que eu não priorizo?! (P13).

A minha direção, a minha supervisão são super tranquilas, a gente conversa bastante sobre o planejamento o que eles querem, mas não me sinto pressionada assim mais por mim mesmo eu tentando fazer o melhor (P24).

Por mim mesma (risos) porque tem hora que eu falo assim “aí meu Deus” ainda vamos trabalhar isso e isso eu já sinto cobrada, até quando eu estou no módulo eu fico gente do céu, tem que preparar tem que pesquisar isso daqui de acordo com a faixa etária, eu me preocupo (P27).

Três professoras (P3, P4 e P38) – 7% dizem se sentirem cobradas em relação aos instrumentais (preenchimento de diário, planejamento diário) seja pela gestão da escola e/ou Secretaria Municipal de Educação.

Cobrada demais pelos diários né tem data tem isso o diário agora é eletrônico, então você tem um prazo, mas eles não te dão muito recurso aqui, só tem um computador (P38).

Três professoras (P15, P21 e P32) – 7% se sentem cobradas quanto à educação das crianças por parte dos pais.

Não, até que não, pela parte da gestão assim não, igual eu te falei, mas é por parte dos pais mesmo. Às vezes o que eles não conseguem fazer em casa eles cobram que a gente faça na escola, às vezes a criança é agressiva chega aqui xinga, aí o pai chega aqui e aí fulano está batendo, mas ela já vem com isso de casa entendeu!? E às vezes a mãe quer cobrar que é aqui na escola e a gente tem que conseguir saber por que isso está acontecendo se nem a mãe em casa está conseguindo (P15).

Assim os pais eles cobram bastante às vezes querem um retorno de às vezes uma coisa que não é nem a sua vamos dizer assim, não é você

que tem que desempenhar aquele papel, às vezes você é cobrada por um papel que não é seu, por exemplo, como um pai o papel de educar, por exemplo, então tem uma pressão (P21).

Duas professoras (P14 e P36) – 5% se sentem cobradas quanto a se especializar cobrança que parte da gestão da escola e/ou Secretaria Municipal de Educação.

Só me sinto cobrada nessa questão da Secretaria Municipal de Educação querer que a gente seja obrigada a ir ao CEMEPE (P14).

Sim muito até a gente faz o possível faz o máximo que a gente pode aqui na escola mesmo assim às vezes eles não reconhecem eles acham que aquilo que a gente faz ainda está pouco. Supervisão, direção e até mesmo vem por parte da prefeitura. Cobranças pra gente estar cada vez mais especializando, eles não veem aquilo que a gente já faz aquilo que a gente já tem, eles sempre querem mais e mais (P36).

Já um grupo de 15 professoras (P5, P6, P7, P9, P12, P17, P18, P20, P22, P26, P28, P34, P35, P41 e P43) 35% não se sente cobrada profissionalmente.

Não, não sinto cobrança assim, de uma maneira, ah vamos fazer isso, nós vamos trabalhar isso, não é melhor a gente trabalhar assim e assado, entendeu? Não é bem uma cobrança. É uma troca de ideias (P5).

Não, cobrada não, de forma alguma, mas eu acho que é até por isso, porque eu não espero ser cobrada, eu não gosto de ser cobrada, eu acho isso muito incomodo, se eu já sei qual a minha função, pra que eu estou aqui, eu não necessito que as pessoas fiquem, [...] mas ser cobrada eu já sabendo qual é a minha função, pra que quê eu estou aqui, então eu não me sinto pressionada (P6).

Não é cobrada, coloca pra gente os trabalhos não sei se é questão de cobrança não. São atribuições que você tem que estar desenvolvendo porque no princípio do ano a gente vai fazer os planejamentos do que você tem que trabalhar, mas não é cobrança, você tem que seguir algumas normas que são do trabalho (P35).

A maioria das professoras entrevistadas se sente cobrada profissionalmente, seja quanto à realização do trabalho, cobrança que segundo elas parte da gestão da escola, e/ou Secretaria Municipal de Educação, e/ou pais, e/ou delas próprias. Também se sentem cobradas quanto ao preenchimento dos instrumentais de trabalho, seja pela gestão da escola e/ou Secretaria Municipal de Educação; quanto à educação dos alunos cobrança que parte dos pais e quanto a se especializar cobrança que segundo elas parte da Secretaria Municipal de Educação.

Como já mencionado, a análise da literatura Dias-da-Silva, 2007; Esteve, 2006; Oliveira, 2004; mostra claramente que os professores, estão passando por um processo de intensificação do trabalho docente, que pode ser constatado pela sobrecarga de trabalho aliada a cobranças e pressões quanto à realização de suas atividades.

Em pesquisa coordenada por Oliveira e Vieira (2010, p. 68) com os professores da Educação Básica de sete estados brasileiros constatou-se que “o principal agente de cobrança em relação ao trabalho dos sujeitos docentes são eles próprios, o que equivale a 50% dos entrevistados”. E como visto na presente pesquisa, seis professoras também dizem se sentirem cobradas por elas próprias quanto a realização do seu trabalho.

4.7.3 Realização do trabalho

Quanto à realização do trabalho foi perguntado às professoras se elas realizam seu trabalho sozinha ou se tem apoio de algum outro profissional. 10 professoras – 23% (P1, P3, P6, P13, P16, P18, P19, P28, P29 e P39) responderam que realizam seu trabalho sozinha.

É depende do momento, depende do momento, mas às vezes até porque eu também tenho uma dificuldade em receber ajuda do outro que pensa muito diferente de mim, então assim, como eu gosto muito de fazer e de criar, às vezes outras pessoas acham isso desnecessário, porque são pequenos, “ah isso vai jogar fora”! Então às vezes eu acabo fazendo um pouco mais até eu, fechada, mas não deixando de compartilhar aquilo que eu estou fazendo, por mais que as pessoas não queiram não se interessem, mas eu acho isso legal, tentar demonstrar qual era o meu objetivo com aquilo ali que eu estou realizando, então existem momentos que eu faço mais sozinha mesmo. Mas por opção, justamente às vezes porque até o outro às vezes não quer né, mas se ela tiver afim e quiser entrar comigo no barco (risos) estou aí (P6).

A ideia até que eu troco, mas o trabalho de fato eu me sinto sozinha, não existe a cobrança, mas não existe tanto apoio também não, assim certas situações sim, mas nas situações do dia a dia eu me sinto sozinha (P13).

Olha mais sozinha. Eu acho que tem como ser um trabalho mais de equipe e ele não é, ele poderia ser mais, ele poderia ter mais apoio das supervisoras, mais até de juntar com as próprias R1 e a gente fazer uma coisa conjunta isso não tem. Os projetos delas é delas, os nossos são nosso, mesmo você dividindo a mesma sala, sendo as mesmas crianças parece realidades totalmente diferentes (P39).

Para a maioria, 33 professoras – 77% (P2, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15, P17, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P38, P40, P41, P42 e P43) dizem que não trabalham sozinhas e sim tem apoio na realização do seu trabalho, seja da gestão da escola, seja das outras professoras, seja das educadoras.

Nos módulos nós temos das supervisoras que a gente tem a supervisora e tudo, então assim, eu até então, eu nunca tive problemas, sempre tive ajuda de todas porque como eu sou muito falante, muito assim, eu não tenho esse negócio não, minha filha! Eu grito que seja quem for, até serviços gerais, então comigo num tem problema não. Eu tenho apoio. Que seja com livre espontânea pressão uma coisa desse sentido, mas eu sempre peço socorro! (P2).

Eu tenho uma equipe que me apoia. A própria escola, a gestão, as pessoas que estão comigo em sala, os educadores, então assim a educação infantil você não trabalha sozinha, não tem jeito, é impossível, não sei uma realidade do ensino fundamental, mas a educação infantil não tem como trabalhar sozinha, tudo que você vai fazer você depende até mesmo pela dependência das próprias crianças que depende muito do adulto, de quem está na sala, então não dá pra você trabalhar sozinha, não tem como (P21).

Nossa tem a equipe que me apoia, nossa a supervisão, a direção, sempre que eu preciso tenho suporte e também as educadoras nossa me ajuda muito, não sozinha eu não sou nada, não faço nada (P24).

A gente tem um apoio, apoio profissional, igual eu estava te falando até mesmo da equipe da sala que são professores e educadores e tem o apoio também da supervisão e gestão escolar, isso daí eu acho que a gente tem um apoio (P40).

As professoras também foram indagadas se realizam tarefas que acreditam que não deveriam realizar. Seis professoras (P1, P13, P15, P17, P18 e P22) – 14% dizem que realizam tarefas que não deveriam realizar, ou seja, que acreditam não fazer parte de suas atribuições de professora. E destacam de acordo com suas realidades, que estas atividades são: P1 fazer diagnóstico; a P13 escovar os dentes das crianças e apontar lápis; as P15, P17 e P18 acompanhar as crianças na hora do lanche e a P22 fala sobre a ajuda na realização de festas pela escola para arrecadar dinheiro. A P9 como professora readaptada diz já ter trabalhado na função de porteira, secretaria, mas hoje procura desenvolver atividades que tenham cunho pedagógico.

Demais, várias. Tipo esse diagnóstico que eu tenho que fazer, a anamnese que eu estou fazendo que eu acho que não era eu que deveria fazer (P1).

Ah realizo, na hora do lanche, por exemplo, à gente tem que ficar acompanhando, a gente tem que ficar acompanhando a fila a gente tem que acompanhar a criança que está sentada na mesa e ficar acompanhando a criança servindo na pista, eu acho que isso não é função minha, seria função da SG, mas aí cada um faz o que acha que tem que fazer, aí às vezes cai à comida lá, eu estou olhando os meninos eu tenho que pegar o pano e limpar porque ninguém toma providencia, então é o tipo de coisa assim que sempre acontece (P15).

Faço. Faço. A gente faz porque todo mundo faz e tem que fazer, mas não que eu concorde que eu tenho que fazer, a gente faz porque a gente está numa sociedade que às vezes a gente tem que deixar as coisas que a gente acredita de lado e seguir o padrão, então se todo mundo faz vamos fazer também. Dar alimentação pras crianças, eu não acho que todo mundo deveria dar alimentação (P18).

Sim, por exemplo, ficar organizando eventos benéficos para arrecadar dinheiro para a escola, eu acho que fazer evento que tenha um cunho pedagógico, cultural é uma coisa agora fazer um evento como se diz, para arrecadar dinheiro eu acho que isso não é trabalho do professor, nem do gestor porque a gente tem que administrar coisas da nossa área, por exemplo, a gente trabalha em educação, então a gente não tem que se preocupar em correr atrás de verba, a gente tem que preocupar em fazer nosso trabalho bem feito, infelizmente isso acontece em todas as escolas, isso acontece durante a festa junina, aquela que se torna a lista rei e rainha da pipoca aquela correria de vender e ganhar premio, dia da família, sempre fez um almoço, uma coisa assim, sempre comercializada, então eu acho que não deveria existir esse tipo de comércio, esse tipo de trabalho que a gente tem que fazer pras escolas (P22).

Seis professoras (P2, P3, P19, P21, P26 e P29) – 14% dizem que realizam tarefas voltadas para o cuidado e/ou assistencialismo, e acreditam que as mesmas não sejam suas atribuições enquanto professora⁷⁶.

Eu realizo, mas eu porque ainda sou daquelas do assistencialismo sabe! [...] vamos lá tipo o menino vai ao banheiro eu limpo bumbum do menino entendeu! Então, limpo nariz de menino, então, assim, às vezes coisas bobas, mas a gente amarra tênis, a gente ajeita a roupinha, cabelo, essas coisas que é boba em si, mas que não seria nossa porque se uma criança de 5 anos até hoje não sabe ir ao banheiro e limpar a coisa é pai porque eu não estou aqui pra ensinar o menino, falar é uma coisa, mas eu fazer é totalmente diferente. Ainda

⁷⁶ Importante registrar que as questões do cuidar e educar na Educação Infantil requer todo um cuidado na discussão, mas por não ser foco do presente estudo não iremos adentrar a mesma, cabendo a nós respeitar a opinião das professoras entrevistadas.

mais com esta pedofilia que existe, então tem certas coisas, certas restrições (P2).

Bom, cada caso é um caso, tem crianças que chegam com problemas, não digo problemas, com necessidades especiais, que deveriam ser orientadas, assessoradas por uma equipe que buscasse a família dela lá fora já que aqui a família não vem, que alguém fosse lá buscar, seria uma ação social né, a criança que vem com a boca inteiramente podre, machucados, estão com carie, está doendo, então são ações que não são comprometimento meu, mas que acaba que eu tenho que entrar nesse processo de ajuda, de assistência, tem crianças que passam pelo problema de uso de drogas em casa né, que são vítimas, então é o professor que é esse elo, que é esse agente transformador disso aí, ele que tem que buscar vamos encaminhar pra um dentista, vamos encaminhar para o postinho, o postinho não atende vou até buscar um amigo particular meu que possa me ajudar (P3).

Vamos pensar aqui, aí gente, então a questão do educar mesmo, do vamos dizer assim paternalismo aquele cuidado assim que às vezes você vê que tem que pai tem que fazer isso e você acaba assumindo às vezes esse papel de muito cuidado, muito zelo, até o zelo, zelo pessoal, às vezes pai te cobra: ah a criança tá com o cabelo desalinhado não sei o que, não sei o que, entendeu!? Então acaba que você desempenha papéis que não é só seu, que é da família mesmo, você acaba pegando esses papéis também, a escola assume muito o papel do pai e da mãe, tem acontecido isso (P21).

Realizo o tempo todo, mas não era minha profissão professor dar banho no bebê, poderia estar fazendo outras coisas, mas acaba que eu dou banho, porque até no sentido de pensar nos colegas eu acho que eu penso (P29).

Um grupo de 18 professoras (P4, P7, P10, P12, P16, P20, P24, P27, P30, P31, P32, P36, P37, P38, P40, P41, P42 e P43) – 42% diz que realiza tarefas voltadas para o cuidado das crianças, pois consideram que independente dessas fazerem ou não parte de suas atribuições enquanto professora não veem problema nenhum na realização das mesmas.

Olha eu acho que isso é meio relativo, depende de cada professor, no meu caso, igual eu falei que trabalhei em particular, onde eu trabalhei em particular eu era faz tudo, então eu trocava meus meninos, eu fazia mamadeira, eu ia com eles para a cozinha porque não tinha educador e tal, eu acho que as vezes eu passo da minha atribuição e acabo deixando as meninas (educadoras) meio sem graça [...] porque eu acho que depende da situação, depende de como está a turma naquele dia, depende se está todos os profissionais ou não porque faltam, depende do que aconteceu no dia, porque a sua sala tem uma rotina, mas se hoje aconteceu uma visita do pessoal do banco, então aquilo tomou um tempo que seria de você trocar, então eu acabo indo ajudando a trocar. Eu não vejo como um problema, mas minhas colegas sim, eu tenho colega que não troca de jeito nenhum, que não vou fazer que minha atribuição não é essa, mas eu não encaro com um problema,

faço na boa quantas vezes for preciso, não acho que tem essa de, eu olho muito a criança, eu olho muito a criança (P10).

Eu vejo que as pessoas se apegam muito nisso de atribuição, por exemplo, trocar uma camiseta de uma criança, eu digo nossa estou supondo trocar uma camiseta, ou quiçá trocar uma frauda ou limpar um nariz, tem muita gente que bate o pé e fala que é atribuição do educador, mas eu reafirmo eu estou trabalhando em equipe, somos iguais, não quer dizer que eu tenho título de professor eu tenho que me sobressair sobre elas assim eu digo chega encostar na questão humana, então eu acho que a gente realiza do jeito que tiver que ser, do jeito que a necessidade do aluno tiver que ser a gente se encaixa aquilo ali nós três em equipe eu faço questão de frisar nós trabalhamos numa equipe (P20).

Eu acredito assim que na educação infantil não tem como separar o cuidar do educar, então se precisar levar criança no banheiro, sem ninguém me pedir eu vou e não tem nenhum problema (P24).

Eu não tenho assim de não fazer, eu faço de tudo, lavar um banheiro eu lavo, dá um banho numa criança eu dou, limpa uma criança eu faço, porque a gente é mãe você sabe você faz tudo, eu como já trabalhei de doméstica, já fui babá, já fui caixa, já trabalhei em loja eu já fiz de tudo, morei em roça, então eu acho o ser humano ele tem que ser preparado para tudo, num é porque eu sou professora que eu não vou dizer um banho num menino, tem isso não (P30).

Eu acho que não, eu não tenho esse problema não, porque como eu escolhi educação infantil, então eu sei que tinha algumas atribuições que ah não estudei pra isso, por exemplo, se uma criança faz cocô eu vou lá e dou banho nela, aí tem gente que ah isso não é atribuição do professor, mas poxa, eu estou lá na sala a minha colega me ajuda naquilo que é minha atribuição não custa, mas a maioria também não pensa assim não, tem uma separação bem forte nítida de que cada um faz e eu penso que é um dos motivos que gera muito conflito (P41).

Três professoras (P8, P25 e P33) – 7% diz realizar variadas tarefas, pois considera que a professora na Educação Infantil desempenha múltiplos papéis, como: psicóloga, enfermeira, mãe, tia, dentre outros.

Existe com certeza porque pra ser professor é você ter um pouquinho de cada coisa, às vezes acontece um problema você tem que ser um, um menino machucou você tem que correr lá nos primeiros socorros e fazer um curativo, então você foi um pouco assim enfermeira, você tem que estar apalpando pra ver se o menino está com febre, está gripado, porque às vezes pai e mãe nem fala nada, avisa nada, você tem que falar, psicóloga o menino tá chorando você tem que ser um pouco psicóloga, você tem uma criança que está muito desordenada, a turma está desconcentrada, você tem que ser uma palhaça, chamar a atenção das crianças, então acho que o professor tem que ser meio múltiplo nesse sentido (risos) (P8).

Assim, às vezes a criança até te confunde te chamando de mãe, de vó, de tia, às vezes quando ele reclama alguma coisa que você se sente como se fosse uma mãe de verdade que está doente, você preocupa esse tipo (P25).

Assim, no momento eu não estou eu faço a parte que é do professor, eu não faço coisas que não é do professor, às vezes assim, por exemplo, mas eu acho que isso faz parte a gente tem que ser mãe, mas eu acho que isso faz parte. Faz parte, às vezes uma criança chega chorando você tem que por no colo, você tem que dar um carinho, você faz às vezes o papel de mãe porque você fala nossa às vezes ele está precisando de carinho, de atenção e tal, mas eu acho que isso é meu papel também, ele está aqui comigo porque que eu vou negar às vezes a gente é mãe, às vezes a gente é pai, às vezes a gente é tudo, mas faz parte, faz parte do trabalho sim (P33).

Nove professoras (P5, P6, P11, P14, P23, P28, P34, P35 e P39) – 21% dizem não realizar tarefas que não sejam de sua função. Destaque para a P11 que diz não realizar, pois se recusa.

Ah, já aconteceu que eu me recusei. É eu estava na sala do primeiro período aí a criança fez cocô, eu estava atuando como eventual aí pedi pra chamar a educadora. Quando eu estou no G1, o que acontece, tem o banho, a rotina do banho, aí eu não dou, eu fico só com o pedagógico, tem professora que dá, mas eu penso assim, no momento que eu estou lá dando banho não é o papel de a educadora ficar dentro da sala dando atividade pedagógica é o meu (P11).

Diante dos resultados encontrados pode-se constatar que a maioria das professoras (77%) que participaram da presente pesquisa afirma que na realização do seu trabalho não o fazem sozinha e sim tem apoio seja da gestão da escola, seja das outras professoras, seja das educadoras, ressaltando a importância desse apoio e enfatizando que sozinhas não conseguem fazer nada, portanto necessitam dessa ajuda.

Quanto a realizarem tarefas que acreditam que não deveriam ser realizadas por elas enquanto professoras, percebe-se que há um problema acerca do cuidar e educar na Educação Infantil, com professoras que acreditam que suas atribuições perpassam as duas funções e, portanto não veem problema alguma em realizar atividades voltadas tanto para o cuidado quanto para a educação das crianças. E outras que já veem uma separação quanto às duas atividades, acreditando que o papel da professora na Educação Infantil seja somente voltado para a educação e as questões que envolvem o cuidado devem ser executadas somente pelas educadoras. Em alguns depoimentos constata-se

que a professora na Educação Infantil desempenha múltiplos papéis, e, portanto realiza várias atividades.

Também apareceram questões pontuais que são consideradas pelas professoras como tarefas que não deveriam realizar, tais como: fazer diagnóstico; apontar lápis; acompanhar as crianças na hora do lanche; ajudar na realização de festas pela escola para arrecadar dinheiro. Quanto a fazer festas pra arrecadar dinheiro parece ser uma prática antiga no município visto que as “tomadeiras de conta” já tinham como uma das suas funções essa prática como mostra a pesquisa de Ferreira (2010).

Para Fanfani (2006) os professores além de serem responsabilizados pelos problemas que ocorrem no sistema educacional hoje, veem ameaçada a sua identidade e se sentem obrigados a converterem-se em assistentes sociais, educadores e psicólogos. Para Oliveira (2004, p. 1140), “os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções”, o que os leva a realizarem várias atividades. Como nos mostra Dias-da-Silva (2005, p. 06, grifos da autora):

Enquanto nos países desenvolvidos uma escola (pública) inclui em sua equipe desde enfermeiros (paramédicos) e assistentes sociais, psicólogos e funcionários técnicos, além da equipe de especialista em educação – incluindo orientadores e administradores, nossas escolas vêm demandando que os professores (sozinhos) cumpram todas essas funções em sua jornada de trabalho.

Hypólito (2012, p. 287) quando indagado sobre as condições de trabalho do professor no Brasil, a partir dos achados da pesquisa “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil”, coordenada por Dalila Andrade Oliveira, respondeu que poderia destacar o seguinte: “os docentes identificam uma ampliação de suas atividades, com novas atividades e responsabilidades, afirmam que há uma ampliação da jornada real sem um reconhecimento formal e sem uma devida retribuição”.

Segundo Esteve (1991, p. 108, grifo nosso) a precariedade de recursos materiais e o excesso de tarefas que vem sendo exigido dos professores são elementos decisivos quando se analisa as condições de trabalho docente:

Fragmentação do trabalho do professor: muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de

coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas.

4.7.4 Perfil profissional da professora da Educação Infantil

Sobre o perfil profissional da professora da Educação Infantil, embora em alguns momentos da entrevista algumas professoras tenham dito que fazem questão de serem tratadas como professoras e não como babás, e fizeram críticas sobre o discurso predominante do amor na profissão docente, principalmente na Educação Infantil, destacando sobre a importância da profissionalização, predominou nas respostas das entrevistadas a visão de uma professora da Educação Infantil pautada na calma, no amor, na dedicação, que gosta do que faz, ou seja, a visão que a maioria apresentou se pauta em características subjetivas, a saber: P1 amorosa e paciente. P2 afetuosa e que gosta do que faz. P3 que se lembra da sua infância e comprehende a criança. P4 aberta, flexível, amiga e sabe falar. P6 que gosta de crianças. P7 que gosta de crianças, paciente, calma e carinhosa. P8 dinâmica e criativa. P9 calma, que fala baixo, ama o que faz e tem domínio da turma. P10 gosta do que faz, é maleável e flexível.

P11 gosta do que faz. P12 amorosa e entende que na Educação Infantil o cuidar e o educar são indissociáveis. P13 afetiva, lúdica, desperta a responsabilidade nas crianças. P14 dedicada, gosta do que faz, tem ânimo para trabalhar com crianças nessa faixa etária, motivada e criativa. P15 amorosa, paciente e dedicada. P16 carinhosa e criativa. P17 dinâmica e inovadora. P18 amorosa, paciente e tem vocação para a profissão. P20 mãe, carinhosa, que se doa, atenta, disposta e com fé. P22 pessoa tranquila, afetiva e mentalmente saudável, ou seja, que não seja bipolar e nem depressiva.

P24 acolhedora, que gosta da educação e flexível. P25 gosta da profissão, carinhosa, calma, paciente e não pode ser agressiva. P27 gosta de criança, amorosa, afetiva, tem amor de mãe, gosta de brincar, gosta de criança, paciente, tem conhecimento que o cuidar e educar na Educação Infantil anda junto. P28 amorosa, carinhosa, que faz a criança sentir a escola como se fosse a extensão da sua casa. P29 dinâmica, participativa e afetiva. P30 gosta de criança e do ser humano. P31 gosta de criança e é flexível. P33 paciente, carinhosa, mãezona, ética. P34 dinâmica, criativa e responsável. P36 dinâmica e criativa. P37 amorosa, persistente e idealizadora. P38 carinhosa, cuidadosa e esperta. P40 extrovertida e entende que na Educação Infantil o

cuidar e educar estão atrelados. P41 gosta de criança, espontânea e carinhosa. P42 paciente, afetiva e gosta do que faz. P43 calma, ama o que faz, entende a criança, dedicada, alegre e dinâmica.

Somente oito professoras além das características subjetivas apontaram características dessa professora da Educação Infantil pautadas na profissionalização. A P5 diz que a professora da Educação Infantil tem que ser aberta, atenta, gostar de estudar e buscar conhecimento. A P19 que ela tem que ter o senso do trabalho e ser criança. A P21 afetiva, disposta, que gosta do que faz e se prepara para lidar com essa faixa etária, buscando se profissionalizar. A P23 criativa, afetiva, responsável, proativa, estudiosa para enfrentar os desafios que as crianças trazem. Destaque para a P26 que enfatiza que tem que predominar as características de professora e não de tia e que ela quer ser vista como professora. A P32 destaca a necessidade de ter conhecimento sobre a faixa etária e gostar de trabalhar com a mesma. A P35 flexível e entenda da faixa etária que está trabalhando. A P39 diz que a professora da Educação Infantil tem que estar sempre buscando novos aprendizados, renovando.

Afeto esse pra mim é o principal, gostar daquilo que faz sabe porque a partir do momento que você gosta daquilo que você faz você ama aquilo que você faz o resto vem assim oh deslizando (P2).

Então eu acho que o professor da educação infantil tem que ter muito isso, tem que estar aberto a pesquisar, a estudar também, apesar de é como eu te falei ano passado e esse ano eu estou melhorando, mas é necessário à gente buscar o conhecimento porque às vezes a gente acha ah educação infantil a gente sabe tudo, a gente chega lá, não, não é, às vezes você se depara com situações, que você pensa assim: o que eu faço né? Então eu acho que a gente tem que estudar muito, não é ficar só escola, escola, escola na vida não né?! Mas tem que buscar, tem que estudar (P5).

Aí tem que ser uma pessoa dedicada, bastante paciente e ter amor, porque se não tiver amor (P15).

Eu acho que a professora de educação infantil tem que ser assim um pouquinho de mãe, muito carinhosa é o que eu tive na minha infância, a minha professora foi uma professora muito carinhosa, essa imagem é que a gente guarda pelo menos eu guardei com muito carinho, e depois tive a oportunidade de trabalhar com a minha profissão, primeira professora, durante 8 anos, nós trabalhamos juntas, um pouquinho de mãe, carinhosa, atenta, disposta, com fé, simples e, além de tudo, assim ela tem que se doar muito senão ela está no lugar errado (P20).

Primeiro ela tem que ser criativa porque o tempo de tolerância de uma criança pequena, ele também é muito pequeno, então a gente tem que

se desdobrar, ela tem que ser criativa, ela tem que ser responsável no sentido de que ela está formando ser humano, ela tem que ser proativa, ela tem que ser afetiva acredito, ela tem que trabalhar de maneira diversificada, ela tem que ser estudiosa demais, todo dia a criança te propõe um desafio, numa fala, num olhar, então eu acredito que ela tem que ser, mas o que mais me chama a atenção é ser estudiosa e afetiva, a criança precisa de afeto (P23).

A professora de educação infantil, eu acho que a professora tem que ser paciente, muito paciente, carinhosa, às vezes você tem que ser mãezona também dar muita atenção para os meninos, para o que eles falam que eles sentem porque os meninos eles chegam eles despejam pra você às vezes o que acontece na casa dele, quando o pai separa da mãe eles contam tudo, contam coisas da casa dele, então assim tem que ter muito ética também, bastante sabe (P33).

Ter paciência, porque precisa ter educação infantil os meninos não têm maturidade, eles não têm maturidade para sentar às vezes você tem que falar com ele uma, duas, três, quatro, cinco sabe paciência pra mim é o principal, você tem que ter afetividade, você tem que mostrar que você realmente gosta dele que você quer o bem dele e, eu acho que pra mim são os mais importantes (P42).

Desse modo, o depoimento das professoras entrevistadas, as quais todas com formação inicial em nível de graduação e a grande maioria com formação em pós-graduação, chama a atenção por se pautar quase que exclusivamente em características subjetivas do perfil profissional de uma professora da Educação Infantil, deixando de lado a profissionalização docente.

Na pesquisa realizada por Kramer e Nunes (2007, p. 437-438, grifo das autoras) ao avaliar a fala das professoras sobre a concepção de que gostar de crianças é mais importante do que a formação profissional ficou evidente que “alguns depoimentos expressam uma visão de Educação Infantil como instância educativa, em que não se necessita de uma formação sólida e consistente, bastando gostar, ou sentir-se desafiado, ou ter boa intenção que o trabalho ‘sai’”. Portanto, tal pesquisa aponta que as professoras da Educação Infantil ainda não se conscientizaram da importância da formação profissional, fato que contribui para a desvalorização da área:

Assim, a identidade da Educação Infantil é expressa nos relatos de maneira imprecisa, com muitas contradições: ora como “servicinho”, ora como profissão. A identidade da Educação Infantil como “servicinho” produz a imagem de que realizar qualquer atividade é suficiente, não importando a formação de seus profissionais e seus ideais pedagógicos (KRAMER; NUNES, 2007, p. 439, grifos das autoras).

Realidades estas que nos leva a acreditar que os discursos e as atitudes, em nome da defesa da Educação Infantil, pretensamente voltada ao desenvolvimento infantil, geraram um grande problema para a área que é a desvalorização dessa etapa educacional, demonstrando pouca preocupação em investimento real com o trabalho e a formação dos profissionais que nela atuam e que ainda perpassa a visão de algumas professoras que atuam nessa etapa educacional. Concorda-se com Arce (2001) quando destaca que o discurso que predominou nas políticas para a Educação Infantil foi o do trabalho voluntário para a atuação com as crianças menores de seis anos, o que acabou por caracterizar também a não profissionalização de quem atua com essa faixa etária, tal como nos mostra Kishimoto (1999, p. 74-75, grifo da autora):

O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a Educação Infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças”, e a ideia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. [...] É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

O próprio perfil profissional do professor da Educação Infantil, sugerido pelo RCNEI ressalta a importância de um profissional polivalente não mencionando sobre a profissionalização desse professor, a saber:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41, grifos nossos).

Assim, o RCNEI sugere que ao professor da Educação Infantil cabe uma formação ampla, comprometida com a aprendizagem constante, baseada no diálogo com seus pares, com a família, na troca de informações, requisitos esses que garantiriam uma boa formação e, consequentemente, uma atuação profissional adequada. Em momento algum do documento é mencionada a importância de uma formação profissional baseada também na formação intelectual e crítica.

Campos (1999) aponta a importância de reconhecermos as diferentes ordens de profissionais que se constituem no corpo do magistério, quase sempre hierarquizados a partir do prestígio obtido pelas distintas identidades e imagens públicas de que gozam os professores. A diferença entre professores primários e secundários é exemplar, implicando diversos lugares de formação, sistemas de ingresso e perfis profissionais. Ao reconhecer as grandes diferenças entre as diversas ordens hierarquizadas no magistério, a autora pontua: “quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se por toda a parte, a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia” (CAMPOS, 1999, p.131).

Dessa forma, apesar de terem participado desta pesquisa professoras que vivenciam uma realidade diferenciada de muitos municípios brasileiros, ou seja, são enquadradas dentro do Plano de Carreira em situação igual a das professoras das séries iniciais do ensino fundamental e professoras com formação em nível superior, ainda assim apresentam um discurso totalmente pautado no amor e benevolência para a atuação na Educação Infantil, não destacando sobre a importância da profissionalização.

4.7.5 Problemas de saúde

Quanto a apresentarem algum problema de saúde que possa estar relacionado à profissão 13 professoras (30%) citam que já apresentaram ou apresenta algum problema de saúde, mas sem gravidade, a saber: a P1 disse que em um momento da carreira apresentou dor no braço, desencadeada por escrever no quadro; a P2 que já teve diarreia; a P4 que perdeu a voz; a P6 gripe; a P10 rinite; a P16 estresse, cansaço físico e rouquidão: “Estresse, nossa teve uma vez, foi uns dois anos atrás meu corpo empolou todinho de estresse fora assim rouquidão, desgaste físico, isso realmente tem”. A P17 rinite e varizes. A P18 e P31 problema na coluna; a P26 estresse; a P29 dor nas costas de pegar as crianças no colo e nas pernas por ficar muito tempo em pé; a P38 gripe; a

P39 coluna: “Eu acabei de descobrir que eu estou com uma hérnia de disco, quando o médico perguntou o que eu fazia, ele falou ah então tá aí tá explicado”.

Não, só quando eu estava de R2, eu estava escrevendo muito no quadro, porque era as pessoas pensam que ensino religioso é tranquilo, mas como eu entrava em todas as salas eu passava muito texto para os alunos toda sala que eu entrava eu tinha que encher o quadro, aí eu lembro que eu comecei a sentir uma dor no braço nessa época (P1).

Não, assim a única coisa que às vezes eu tenho, mas é uma renite alérgica questão pó de giz essas coisas eu evito o máximo pelo o que eu tenho, mas assim e varizes que é meio típico da profissão, mas assim não de estresse essas coisas assim não (P17).

Não, não, só quer ver, estresse mesmo sempre dobrava chegou final do ano eu não aguentei não, tive que pegar uma licença, entendeu!? (P26).

Não, mas ultimamente eu tenho sentido dor nas costas igual eu te falei, por conta do excesso de pegar, [...] dor nas pernas eu sinto demais porque eu fico em pé o dia inteiro, agora hoje eu não estou, porque eu trabalho de meia Kendall, por conta de circulação assim mais isso, dor nas costas por questão do pegar, às vezes dor na perna porque muito tempo em pé, pelo movimento, mas até que dor nas pernas não é tão relevante não mais é o peso, dor nas costas, estou sentindo muita dor (P29).

Já seis professoras – 14% dizem ter desenvolvido sérios problemas de saúde relacionados a profissão docente. A P3 problema na fala e diabetes; a P8 tendinopatia⁷⁷; a P9 dores no corpo; P22 problema na voz; P23 problema nas cordas vocais e P28 depressão.

Já, problema na fala, eu posso te falar também assim eu desenvolvi diabetes, mas eu não sei porque é uma doença enigmática, vem em cada um de uma forma, pra uns é pelo emocional, pelo estresse, então por não ser uma doença comprehensível pela ciência eu não posso rotular que veio com uma situação de trabalho, mas perturba o diabetes sabe a questão do tumulto, da ansiedade, então assim perturba sim (P3).

Já. O ano passado, porque eu estava estressada com os estudos eu dei tendinopatia nunca tinha dado problema, muitos anos que eu não ia ao ortopedista aí essa dor eu fui ao médico fiz vários exames e ele falou que é tudo causa de estresse, o meu estresse era tão grande, tão grande que eu quase cheguei à depressão e ele falou que foi tudo pro meu

⁷⁷ Tendinopatia se resume a doença no tendão, que acontece quando ocorre uma inflamação na região atingida e essa inflamação está no local há muito tempo, manifestando-se com dores e desconforto. Informação obtida no endereço eletrônico: <<http://www.saude medicina.com/tendinopatia/>>. Acesso em: 07 abril 2016.

corpo aí eu fico travada assim, eu travo, porque tem gente que dá no estômago, dá na cabeça, o meu vai para os ombros. Ainda estou tratando, o ano passado foi o ano inteiro tratando porque tinha feito ressonância quando eu descobri não sabia o que era, aí fisioterapia, acupuntura (P8).

Porque igual eu trabalhei na zona rural, dediquei uma vida, 30 anos tem gente que não consegue viver 30, então foi 30 anos num cargo, 22 no outro, muito de zona rural, de madrugar, de dar aula igual eu te falei plano com lamparina eu era supervisora, eu era a minha diretora, eu era professora, cantineira e merendeira eu era tudo na zona rural porque nós não tínhamos quem fazia lanche era eu, dava aula, saia lá, ia pra panela, dava aula os meninos brincando, eu ia dar aula de educação física, ia lavar a louça, então quer dizer muito desvalorizada nós é só em função desse tempo todinho, o que que eu ganhei mesmo de verdade, doença, só essa doença que eu já estou em readaptação e hoje assim eu comecei eles falava que era tendinite no braço, foi mudando o nome, hoje eles fala fibromialgia, mas eu continuo com as mesmas dores, aí o que que atrapalhou emocional vinha junto, vem o desgaste né porque infelizmente eu não sou só trabalho a gente tem família, a gente é tudo (P9).

Sim, já, por exemplo, eu já passei por vários episódios de doenças contagiosas virose, gripe, nesse ano eu fiquei um mês gripada no início do ano, e isso afetou minha voz que não voltou até hoje a falar normal aí eu faço um tratamento com otorrino e sinto muito preocupada em passar no meu probatório que isso pode afetar o probatório, mas outras coisas conjuntivite, essas coisinhas que a gente dá, mas acho que o mais grave foi esse problema de voz que eu adquiri no terceiro ano de docência mesmo já trabalhando 10 anos na educação conta só como 3 anos e assim acho que é o mais grave (P22).

E um número significativo de 24 professoras, o que corresponde a 56% (P5, P7, P11, P12, P13, P14, P15, P19, P20, P21, P24, P25, P27, P30, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P40, P41, P42 e P43) dizem não ter apresentado nenhum problema de saúde relacionado a profissão.

Ainda não, nunca peguei um atestado médico (P25).

Não. Graças a Deus mesmo nunca tive nada, nem afasto pra te falar a verdade, tem 24 anos que eu trabalho aqui. Eu faço o que eu gosto o que eu amo (P34).

Desse modo, constata-se mediante os depoimentos das professoras entrevistadas que a maioria não desenvolveu nenhum problema de saúde relacionado à profissão. E que 13 professoras alegam ter desenvolvido algum problema, mas que não foi grave e seis já diz ter desenvolvido sérios problemas de saúde relacionados a profissão docente,

como: problema na fala e diabetes; tendinopatia; dores no corpo; problema na voz; problema nas cordas vocais e depressão.

De acordo com Barbosa (2012) o fato de o professor precisar estender a jornada de trabalho, que já é desgastante e intensa, a fim de compensar os baixos salários não é positivo, uma vez que essa prática pode acarretar problemas até mesmo de saúde, provocados pelo excesso de trabalho. Assunção e Oliveira (2009, p. 367) chamam a atenção para as consequências acerca da intensificação do trabalho docente:

Em suma, o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

Importante destacar que a Diretriz II: “Valorização: Plano de Carreira, Jornada de Trabalho, Remuneração e Condições de Trabalho”, do Eixo V e Meta V, do Plano Municipal de Educação (2015) traz como estratégias e prazos:

- 1) Obedecer aos padrões da ergonomia e segurança do trabalho referentes a mobiliário, levando-se em conta a qualidade de vida do servidor da educação e dos alunos. A partir da publicação desta Lei.
- 2) Fomentar atividades conjuntas para oferecer a ginástica laboral para os trabalhadores da educação, como prática de exercícios físicos, a fim de se prevenir doenças ocupacionais e a promoção do bem-estar desses profissionais. A partir da publicação desta Lei.
- 3) Estabelecer parceria, com vistas a implementar programas para a saúde vocal dos trabalhadores da educação, seja no próprio ambiente de trabalho ou no exterior a esse e, também, disponibilizar equipamentos para ampliação da voz. A partir da publicação desta Lei.
- 4) Observar os agentes ambientais nocivos (ruído, poeira, pó de giz, agentes químicos, temperatura e iluminação inadequadas), fazendo-se tratamentos acústicos, de iluminação e de ventilação para controles dos riscos no ambiente de trabalho. A partir da publicação desta Lei. [...]
- 6) Acionar os equipamentos sociais a fim de se diminuir os problemas sociais que se refletem na escola, para uma cultura de paz, tolerância e cidadania, minorando-se os desgastes físicos e psíquicos a que os profissionais da educação estão sujeitos. A partir da publicação desta Lei.
- 7) Dar continuidade aos programas de saúde que cuidam da saúde psíquica dos professores, estendendo-os a todos os profissionais da educação e aos que fazem parte da ambiência escolar. A partir da publicação desta Lei. [...]

9) Investir na qualidade das condições de trabalho do servidor em caráter preventivo, evitando desgastes físicos, mentais e emocionais que refletem na saúde. A partir da publicação desta Lei. [...]

23) Consolidar e ampliar ações especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e emocional dos trabalhadores da educação, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação municipal. A partir da publicação desta Lei. [...] (UBERLÂNDIA, 2015, p. 69-73, grifos nossos).

Desse modo, acredita-se que se essas estratégias realmente forem colocadas em prática serão de suma importância para a tentativa de se assegurar melhores condições de saúde aos professores da rede municipal de ensino uberlandense e vão ao encontro das reclamações realizadas pelas professoras na presente pesquisa, que apresentam problemas de voz e coluna. Sendo as estratégias: obedecer aos padrões de ergonomia e segurança do trabalho quanto ao mobiliário, com foco na qualidade de vida dos professores e alunos; promoção de ginástica laboral e desenvolvimento de programa para a saúde vocal dos trabalhadores da educação; observação dos agentes ambientais (ruído, iluminação, ventilação, dentre outros) para controle dos mesmos, realmente a presença de ruídos e falta de iluminação e ventilação, quando ocorrem nas EMEIs, também são fatores que podem colaborar para o comprometimento da saúde das professoras; ativação dos equipamentos sociais a fim de diminuir os problemas sociais dentro da escola; investir na qualidade das condições de trabalho em caráter preventivo, a fim de se evitar desgastes físicos, mentais e emocionais que refletem na saúde dos trabalhadores da educação; desenvolvimento de ações voltadas para a promoção e prevenção à saúde e integridade física, mental e emocional dos trabalhadores da educação. Acredita-se que todas as ações voltadas para a preservação da saúde mental dos trabalhadores da educação refletem de forma positiva na saúde física dos mesmos.

4.7.6 Avaliação da carreira docente

As perguntas finais realizadas para as professoras foram se elas pensam em se aposentar como professora da Educação Infantil e se elas se sentem felizes como professora na Educação Infantil. Quanto à aposentadoria 23 professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9, P12, P14, P21, P23, P24, P25, P27, P28, P30, P31, P34, P35, P36, P38, P39 e P42) – 53% responderam que pretendem se aposentar como professora de Educação Infantil, mas a P2 diz que se pudesse nem aposentava.

Penso... [...] penso sim, já pensei em mudar de área, porque às vezes a gente fica saturada, mas é porque junta muita coisa, às vezes junta o sistema, junta que você já está cansada da luta, muitas coisas, mas eu não me vejo em outro setor, então eu pretendo sim, se Deus quiser (risos). (P6).

Ah, eu não vou para outro lugar, eu pretendo ficar aqui é o que eu escolhi é igual eu te falei é a minha identidade que eu encontrei é aqui eu vou ficar até o fim, só vou sair quando não tiver mais jeito (risos) (P12).

Sim é aqui que eu quero ficar (P24).

Ah sim, quero continuar na educação infantil, já tive experiências né no ensino fundamental e fui longe quando tomei minha segunda posse eu fui longe pra buscar a educação infantil (P28).

Seis professoras (P7, P8, P11, P22, P32 e P41) 14% responderam que nem pensam sobre a aposentadoria, por se tratar de algo distante de acontecer. A P7 diz que ingressou na carreira com uma idade mais avançada, 50 anos, assim está vivendo um dia de cada vez.

Ai está tão longe (risos) nem penso apesar da minha idade eu tenho 50 ainda está muito longe porque eu comecei em 2012 que eu efetivei. Está muito longe pra pensar (P11).

Na verdade eu não penso na aposentadoria ainda não, (risos) mas eu por enquanto penso em ficar por aqui, quem sabe um dia às vezes fazer vacância como eu já fiz de cargo, às vezes uma supervisão, uma gestão, mas nunca em sair do infantil sempre na faixa etária da educação infantil (P22).

Eu não parei ainda pra ver, pra ver como, como profissional de qual área eu quero aposentar, eu hoje pretendo voltar um pouquinho mais pra minha qualificação profissional, então eu quero estudar um pouquinho mais e ver um pouquinho mais do que eu quero, mas eu estou satisfeita com a educação infantil sim (P32).

Três professoras (P10, P15 e P16) – 7% cogitam a possibilidade de mudar de profissão. A P10 devido ao excesso de trabalho do professor, a P15 devido à desvalorização da profissão e o cansaço do dia a dia e a P16 devido à questão salarial, a falta de respeito da família com a escola e a própria mudança dos alunos em relação ao professor.

Olha eu não me vejo fazendo outra coisa porque eu gosto, eu faço por amor não é por isso ou por aquilo [...] só que como você me perguntou como está a minha vida pessoal com isso, sinceridade ultimamente eu

ando reconsiderando ao invés de fazer um mestrado que é o meu sonho, que é o eu quero eu amo o que eu estou fazendo, eu ando reconsiderando a possibilidade de fazer uma outra faculdade onde eu só trabalho lá e venho embora, mesmo que eu trabalhe de segunda a sábado 8 horas, não tenho módulo, não emendo feriado, mas que o meu serviço fique lá e eu chegue em casa fique por conta da minha filha e do meu marido. Eu não sei hoje, eu não me vejo fazendo outra coisa, mas hoje eu ando reconsiderando essa outra possibilidade porque está comprometendo o meu lado pessoal e familiar (P10).

Uma pergunta que eu me faço constantemente é complicado por mais que eu seja apaixonada eu não sei se eu quero fazer isso pro resto da minha vida, não sei de verdade, é uma coisa que eu me pergunto constantemente. Por tudo, questão de valorização como nós falamos, isso entra em profissional, questão de salário, o desgaste é muito grande porque é muito bom trabalhar com criança, mas o desgaste é muito grande sabe te cansa a cabeça, te cansa o corpo, as crianças hoje em dia infelizmente não estão tendo educação e respeito [...] as crianças estão batendo nos pais, você vê criança morder a mãe, bater em rosto de mãe, chutar avó e avô isso não pode acontecer, então cadê o respeito? Não está tendo, se não tem com os pais muito menos com nós professores, então isso reflete muito no nosso trabalho isso desmotiva demais, uma coisa que mais me desmotiva é isso, tem a questão de salário tudo, quando a gente entra nessa profissão a gente já sabe mais ou menos, tem uma noção se quisesse ganhar rios de dinheiro iria fazer outra coisa é mais por amor a profissão mesmo mais isso te desestimula (P16).

E 11 professoras (P13, P17, P18, P19, P21, P26, P29, P33, P37, P40 e P43) – 26% cogitam a possibilidade de parar de trabalhar na Educação Infantil e ir para o ensino fundamental, e/ou o ensino superior, e/ou supervisão/inspeção ou em outra função dentro da área escolar.

[...] eu acho que tem que viver outras coisas igual eu estou fazendo Mestrado agora talvez será que eu vou ter oportunidade de fazer outro concurso, outra coisa, em outra escola, em outro ambiente, talvez sim, talvez não (P13).

Hoje não, eu já pensei, mas hoje em dia já não penso mais não. Eu vou ficar só no fundamental (P18).

Não, não penso meu sonho é ser inspetora, inspetora por isso que eu faço especialização agora eu vou dá entrada no Mestrado que abriu umas inscrições e vou pra frente, isso aqui é provisório (P19).

Penso em experimentar outras realidades também porque assim como professora essa é minha primeira experiência, mas eu me identifico. Sei que vou me aposentar como professora, mas eu quero experimentar outras realidades também (P21).

Então, eu tenho um ideal principalmente por fazer a pós em supervisão em atuar na área de gestão que era a que eu também atuava antigamente, mas na gestão educacional (P37).

Como professora de educação infantil, penso que eu quero ter outras experiências no ensino fundamental também que eu ainda não tive, então eu quero experimentar esses dois lados, vamos ver qual é melhor, mas eu penso que eu vou aposentar nessa área da educação. Isso, não necessariamente na educação infantil, mas nessa área da educação (P40).

Quanto a se sentir feliz como professora da Educação Infantil um número significativo de 40 professoras – 93% (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P38, P39, P40, P41, P42 e P43) dizem se sentirem felizes.

Muito. Apesar de tudo, a gente ri muito diverte muito com eles (risos) (P1).

Me sinto muito, muito feliz (P5).

Muito, muito feliz, eu chego em casa assim contando o que quê houve o que aconteceu e mostrando aquilo que eu fiz, o que quê eu vou fazer eu tenho prazer nisso eu gosto muito de ser, de fazer aquilo que eu faço (P6).

Eu sinto. Eu te falo com convicção eu amo a educação infantil, amo, mas amo com todas as minhas forças amo até demais sabe, porque já teve pessoas falar assim pra mim que é demais, eu amo essas crianças eu quero ofertar para elas o melhor o que eu tiver para ofertar para elas porque eu quero que elas levem isso pra vida delas que é a parte, a base de toda educação é aqui que começa tudo, que ela forma a personalidade, os valores, é aqui que ela vai levar pra vida dela (P12).

Me sinto, muito feliz, eu não me vejo fazendo outra coisa já fiz várias coisas na vida, mas o que eu escolhi foi ser professora porque eu gosto muito, a educação infantil é o meu forte mesmo (P17).

Sou eu estou num momento assim feliz mesmo eu acho que se eu estivesse no ensino fundamental eu acho que eu já tinha entregado os pontos já (P31).

Duas professoras (P10 e P19) – 5% responderam que como professora da Educação Infantil é feliz em determinados momentos e em outros não.

Em partes, feliz porque eu estou no que eu gosto, enquanto eu estou com os meninos, enquanto eu estou na sala de aula 100%. Enquanto eu estou com os meninos, ótimo, quando eu estou em sala ótimo, mas quando a gente quer fazer alguma coisa vê que os meninos podem,

mas muita burocracia, aí não, ou quando vem pra cá porque mistura com o pessoal, às vezes eu deixo muito de lado a filha ou o esposo, outro dia ela fez coisas que cara eu não vi você passar por tal fase, ontem eu estava aqui corrigindo prova ela olhou pra mim mãe hoje você não brincou um pouco comigo, agora você vai sentar no sofá e ver desenho comigo não vai sair daqui, não vou deixar nunca mais você ir lá pra cozinha pra mexer com aquelas provas (P10).

Mais ou menos, é momentos igual eu te falei é momentos quando um pai reconhece o seu trabalho, quando um professor passa e vê suas atividades, assim eu até que me sinto assim, mas eu acho que como eu trabalhei no fundamental eu acho que o fundamental me assim me deixava mais feliz (P19).

E somente a P3 – 1% diz não ser feliz como professora da Educação Infantil, pois gostaria de oferecer uma aula melhor para os alunos.

A felicidade é um estado amplo, felicidades são momentos, a felicidade não é uma conclusão de um todo, hoje eu estou bem, estou bem, eu acho assim, que eu tenho uma satisfação em dar aula, mas não seja não vem a ser uma felicidade porque dentro de mim tem um comprometimento responsável em saber que muito tem que ser feito, são crianças que pedem com o corpinho, com os olhos, com a fala e a gente se sente frustrada, então eu não posso falar: ah eu sou feliz, eu sou feliz não, não sou, gostaria de oferecer uma aula que realmente significasse muito para essas crianças, de uma maneira que a criança buscassem a escola, eu quero ir para a escola, sentisse orgulho da escola, do nome da escola, então é isso, então a gente vê que na segunda-feira, geralmente a criança chora, não quer vir porque ela teve momentos melhores, de espaços, de prazeres, de companhias, de mãe e pai, família, então a escola ela deveria cumprir essa extensão, mas ela não cumpre, então acaba sendo momento de tortura (P3).

Quanto a aposentaria a maioria das professoras entrevistadas pensam em se aposentar como professoras da Educação infantil, mas três professoras cogitam a possibilidade de mudar de profissão, alegando como motivos: o excesso de trabalho do professor; à desvalorização da profissão e o cansaço do dia a dia; à questão salarial, a falta de respeito da família com a escola e a própria mudança dos alunos em relação ao professor. E 11 professoras pensam na possibilidade de parar de trabalhar na Educação Infantil e ir para o ensino fundamental, e/ou o ensino superior, e/ou supervisão/inspeção ou em outra função dentro da área escolar.

Mas apesar de algumas professoras não querer encerrar sua carreira na Educação Infantil, a maioria delas 93% se sentem felizes como professoras nessa etapa educacional. O que nos leva a refletir que mesmo com possibilidades de mudanças futuras, no momento, enquanto professoras da Educação Infantil elas se sentem felizes,

apesar de apontarem alguns problemas na profissão. Fato que nos remete também as contradições que envolvem nossa subjetividade enquanto seres humanos.

4.8 Considerações realizadas pelas professoras

Para finalizar compartilha-se das falas que surgiram ao final da entrevista quando foi perguntado às professoras se elas queriam dizer algo que não foi perguntado a P2 diz que o professor precisa ser mais valorizado, ter menos alunos em sala. Que a família transferiu a responsabilidade da educação dos filhos para a escola e exemplifica com o projeto de escovação dos dentes que acontece na escola, ressaltando sobre a inviabilidade do mesmo, devido ao número de alunos. A P3 fala sobre a situação atual do país, da corrupção e como as pessoas são passivas e aceitam tudo sem questionar e ao final fala da multiplicidade de papéis que os professores assumem. A P6 reforça a importância de o professor buscar o aperfeiçoamento profissional. A P7 destaca sobre algumas colegas que reclamam muito, mas não tomam nenhuma providência de sair da profissão, isso para ela é estranho, já que reclama tanto poderia sair. A P9 comenta que em alguns momentos avançou em termos de condições de trabalho, mas está regredindo de novo. A P12 reforça a importância de se fazer o que gosta. A P19 diz se sentir frustrada em relação as suas ideias, pois nada é acatado. A P20 chama a atenção para a mudança de infância que temos hoje e do nosso papel enquanto adultos de tratar bem a criança de hoje para ela ter um bom futura amanhã.

A P22 traz dois apontamentos o primeiro se refere a formação inicial do pedagogo que para ela é desvinculada da prática e que isso deveria mudar, para se ter uma ideia nem os documentos oficiais são estudados na formação inicial e a segunda na opinião dela o professor deveria ter uma ajuda relacionada à sua saúde mental, ter projetos do CEMEPE voltados para essa questão, com o intuito de auxiliar o professor. A P23 relata sobre a falta de unanimidade de direcionamento pedagógico nas EMEIs. A P29 fala da falta de material nas escolas e da falta de comprometimento das educadoras que às vezes acaba atrapalhando o trabalho das professoras. A P30 sobre a importância das pessoas se interagirem mais com a política. A P31 da falta de preparação da escola para lidar com a família. A P42 que os professores devem sempre buscar se aperfeiçoar, se valorizar profissionalmente e financeiramente. E por fim a P43 fala da importância do papel do professor na vida dos alunos e que o professor nem sempre percebe essa importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por acreditar na relevância de estudos que visam compreender como estão dadas as condições de trabalho das professoras da Educação Infantil e, consequentemente, como essas condições se relacionam com as políticas públicas educacionais é que surgiu o presente estudo, o qual teve por objetivo correlacionar as políticas de Estado e as políticas governamentais e as opiniões das professoras da Educação Infantil de Uberlândia/MG no que concerne aos processos de valorização do trabalho docente.

Ao analisar a legislação e os documentos oficiais nacionais, percebe-se que os mesmos mencionam e colocam como metas a busca por melhorias na educação básica, para isso citam como fundamentos questões relacionadas à formação profissional, remuneração e carreira dos docentes. Portanto, observa-se que a temática “valorização do magistério” é recorrente em diferentes dispositivos legais e documentos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988 e as legislações Infra Constitucionais que a sucederam como a LDBEN (nº 9394/96), a Lei do FUNDEB (nº 11.494/2007), a Lei nº 13.005/2014 do PNE (BRASIL, 2014), e os documentos oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume I (BRASIL 2006c) e volume II (BRASIL, 2006d).

De tal modo, pode se destacar que a legislação e os documentos oficiais nacionais, desde o final da década 1980, **foram e são fundamentais para assegurar questões importantes referentes às condições de trabalho docente dos professores** na educação básica, e consequentemente na Educação Infantil, tais como: valorização dos profissionais da educação; Plano de Carreira para os profissionais da educação; acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; padrão de qualidade; Piso Salarial Profissional Nacional; responsabilidade dos municípios com a Educação Infantil; destinação de recursos financeiros para a educação; Plano Nacional de Educação; relação número de alunos/professor; carga horária; condições materiais dos estabelecimentos de ensino; formação inicial e continuada dos docentes; período reservado dentro da carga horária de trabalho para estudo, planejamento e avaliação; concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada; progressão salarial na carreira; condições adequadas de trabalho; parâmetros e indicadores de qualidade; infraestrutura das instituições de Educação Infantil e perfil profissional dos professores.

Quanto à análise da legislação e dos documentos educacionais do município de Uberlândia/MG constata-se que os mesmos estão em consonância com a legislação e documentos nacionais, uma vez que apresentam princípios voltados para a valorização dos profissionais da educação e, portanto, que possam contribuir e influenciar para assegurar condições de trabalho adequadas para as professoras das escolas municipais, a saber: valorização dos profissionais da educação; Plano de Carreira para os profissionais da educação; acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; padrão de qualidade; Piso Salarial Profissional Nacional; responsabilidade dos municípios com a Educação Infantil; destinação de recursos financeiros para a educação; Plano Nacional de Educação; relação número de alunos/professor; carga horária; formação inicial e continuada dos docentes; período reservado dentro da carga horária de trabalho para estudo, planejamento e avaliação; concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada; progressão salarial na carreira; condições adequadas de trabalho; padrão de qualidade; instalações, equipamentos e infraestrutura das escolas municipais.

Mediante o exposto podemos destacar a importância da legislação e dos documentos oficiais nacionais e municipais na busca por melhores condições de trabalho dos professores da educação básica e consequentemente da Educação Infantil, uma vez que se constata no dia a dia das professoras da rede municipal de ensino überlandense a comprovação da mesma, seja através da existência de um **Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia**, o qual lhes assegura ingresso na carreira docente através da aprovação em concurso público de provas e títulos; ascensão salarial através de cinco possibilidades de progressão, que se baseiam no tempo de trabalho, formação e/ou qualificação profissional e da avaliação de desempenho de cada servidor; garantia de um terço da jornada de trabalho de 20 horas semanais para a realização de atividades dentro da escola que envolve pesquisa, estudos, aperfeiçoamento, ou seja, atividades que se voltem ao Projeto Político Pedagógico da escola e atividades extraclasse; respeito ao valor estabelecido pelo Piso Salarial Nacional.

Fica evidente a importância da legislação na determinação das condições de trabalho docente, mas como as professoras da rede municipal de ensino überlandense, especificamente da Educação Infantil, vivenciam e/ou percebem suas condições de trabalho? Com o intuito de entender esse questionamento e acreditando na importância de ouvir quem realmente está envolvido diretamente com essas questões é que entrevistamos 43 professoras da referida rede.

Assim, o que pode ser apreendido sobre os depoimentos das professoras entrevistadas sobre suas condições de trabalho docente na rede municipal da Educação Infantil de Uberlândia/MG começando pela relação número de alunos/professor: para as professoras entrevistadas fica claro que a rede municipal de ensino überlandense pode até estar dentro do que é determinado legalmente, mas independente disso o relato das mesmas evidencia que em suas realidades o número de alunos dentro de sala de aula é prejudicial para a execução do seu trabalho, trazendo sofrimento para as professoras e às crianças, e na visão delas o maior problema que se tem dentro da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

Quando indagadas sobre ter ou não conhecimento sobre o que a legislação determina acerca dessa **relação número de aluno/professor na Educação Infantil**, a maioria alega ter conhecimento e destacam a diferença da lei no papel e na prática, principalmente quando envolve as crianças especiais e o fato da lei ser feita sem ouvir o professor e da imposição da mesma, ou seja, independente do que o professor considera ele é obrigado a cumprir as determinações legais, assim embora a legislação nacional e municipal sinalize sobre a necessidade de se respeitar essa relação número de alunos/professor tanto em relação à quantidade, quanto a metragem das salas, na realidade das professoras überlandenses esse ainda é um grande problema vivenciado por elas, que pedem por soluções.

Em relação à **jornada de trabalho** foi constatado que 32 professoras têm dupla jornada de trabalho e apontam como aspectos negativos da mesma: o cansaço; o desânimo; a perda da qualidade de vida; falta de tempo para dar atenção à família e, principalmente para os filhos pequenos; comprometimento da qualidade do trabalho, devido ao cansaço; estresse; tripla jornada de trabalho das mulheres; comprometimento da vida pessoal. E apontam a questão financeira como a grande responsável por trabalharem em dupla jornada, relatando que se recebessem um salário melhor em um cargo preferiria trabalhar somente um período. Assim, pode-se verificar entre as professoras da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG que têm dupla jornada de trabalho a intensificação do trabalho docente, tal como apresentado por Apple (1995).

E embora as professoras da rede municipal de ensino überlandense tenham dentro da sua carga horária de trabalho um tempo, conhecido como módulo, para planejarem e organizarem seu trabalho e o cumprimento das atividades pedagógicas extraclasse, garantido por lei, através do Plano de Carreira, ainda assim **a maioria que tem dupla jornada acaba tendo um comprometimento do tempo para planejar e**

pensar seu trabalho, realizando muitas atividades à noite e nos finais de semana, como pode ser contatado no depoimento das professoras. Todas as professoras entrevistadas, sem exceção, avaliam o módulo de forma positiva e importante.

Constata-se mediante a existência e o real cumprimento da legislação em relação ao módulo, ou seja, um tempo dentro da carga horária de trabalho das professoras para que elas possam planejar; atualizar; pesquisar; aperfeiçoar profissionalmente; participar da gestão escolar, como discussões do Projeto Político Pedagógico e a garantia do cumprimento das atividades pedagógicas extraclasse representam um grande avanço quanto às condições de trabalho docente das professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

Quanto ao **salário** pode-se constatar que a maioria das professoras considera que seu salário ao longo dos anos passou por um processo de valorização e elencam os seguintes motivos: gestão municipal; luta dos professores; aperfeiçoamento profissional; luta da equipe da educação, principalmente dos educadores infantis. Quanto à avaliação do salário a maioria das professoras considera que ganham mal e apresentam como motivos: se comparar a profissão de professor com quem tem ensino superior ganha mal; pela responsabilidade da profissão ganham pouco; o ideal seria o professor ganhar o que ganha em dois turnos trabalhando em um só; devido às condições de trabalho que não são boas e o investimento que o professor tem que fazer na carreira, seja pagando cursos de pós-graduação, seja comprando livros ganham muito mal.

Fica claro que a valorização salarial dos profissionais do magistério vem ocorrendo pautada na legislação nacional, que estabeleceu prazos para que os municípios apresentassem seus Planos de Carreira e que estes tenham por meta a valorização dos profissionais da educação, através da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. E podemos constatar que Uberlândia/MG segue a legislação pagando até mesmo mais que o estabelecido em Lei, pois paga por uma carga horária de trabalho de 20 horas semanais neste ano de 2016 para o Professor I em início de carreira o valor de R\$1.909,35, ou seja, acima do estabelecido pela lei se comparado com a carga horária.

Mas, independente dessa realidade constata-se nesta pesquisa que para a maioria das professoras entrevistadas quando fazem a análise do seu salário atual consideram que estão sendo mal remuneradas. Desse modo, fica evidente a importância das políticas públicas na determinação de um dos aspectos mais importantes no que se refere às condições de trabalho docente que é o salário. Compartilhamos da opinião das

professoras entrevistadas de que o magistério sofre uma desvalorização histórica, principalmente a Educação Infantil, como se pode constatar através da literatura: Arce (2001); Corrêa (2002); Campos (2002; 1999); Campos, Füllgraf e Wiggers (2006); Campos, Rosemberg e Ferreira (1993); Campos, R. F. (2008); Rosemberg (2002a; 2002b; 2001); Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002). Assim, mediante do exposto verifica-se que o município de Uberlândia/MG respeita a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, embora a maioria das professoras ainda não esteja satisfeitas com seu salário, pois no dia a dia não conseguem muitas vezes sequer ter acesso aos bens culturais com o salário que ganham.

Todas as professoras, sem exceção, foram unâimes em dizer que têm suas **progressões funcionais** respeitadas na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, seja por tempo de trabalho, seja por titulação (pós-graduação *stricto e/ou lato sensu*), seja por aperfeiçoamento profissional (cursos de formação continuada).

Quanto às **mudanças de gestão municipal** as professoras destacam a **predominância da descontinuidade das políticas públicas educacionais**, não se referindo somente a última mudança, mas todas. Pois, segundo as professoras as mudanças de gestão trazem transformações para o trabalho do professor, pois há mudança de perspectiva metodológica, dos projetos, das formações continuadas, da gestão da escola.

Em relação à **avaliação de desempenho** realizada na rede municipal de ensino überlandense, as professoras entrevistadas destacam que a mesma não considera as particularidades que perpassam todo o processo educativo e coloca o professor no centro do processo avaliativo e que muita das vezes acaba sendo uma avaliação arbitrária, pois dependendo do gestor que a realiza o professor não tem participação na avaliação.

Quanto às análises que as professoras fazem do **Plano de Carreira** tem se avaliações positivas como: aumento salarial e participação democrática, mas também avaliações negativas tais como: necessidade de se aproximar mais da realidade da escola; perdas em alguns aspectos da aposentadoria; baixo incentivo quanto à progressão salarial para quem continua os estudos; que é um Plano que beneficia os professores que têm menos tempo de carreira e destaca que quem tem mais tempo de carreira e/ou próximos a se aposentarem sairão prejudicados com esse atual Plano em termos salariais; que o mesmo deixou a desejar e não trouxe benefícios. Sendo essa questão da diferença salarial de quem tem mais tempo de carreira e quem tem menos foi

a que mais afetou e ressentiu as professoras, tal como pode ser constatado no depoimento das mesmas.

Quando perguntado as professoras sobre qual seria o **padrão de qualidade de uma escola infantil** emergiram respostas que refletem seus anseios, ou seja, aquilo que gostariam que tivesse na escola: espaço físico adequado; acessibilidade; material didático; recursos tecnológicos; mobiliário adequado; redução do número de alunos por sala; biblioteca, uma vez que algumas professoras que estão vivenciando a experiência de perderem as bibliotecas das escolas para serem transformadas em salas de aulas, a fim de atender a demanda reprimida de alunos, se ressentem dessa realidade. Sobre se a rede municipal da Educação Infantil de Uberlândia-MG segue um padrão de qualidade a maioria das professoras considera que não, pois falta espaço físico nas escolas, faltam materiais didáticos e muitas escolas ainda funcionam em casas adaptadas.

Diante dos depoimentos das professoras entrevistadas constata-se que problemas referentes à precária infraestrutura das escolas; a necessidade de ampliação de vagas para a Educação Infantil; aos espaços físicos insuficientes nas unidades escolares; a falta de acessibilidade nas escolas, infelizmente ainda é uma realidade nas escolas municipais da Educação Infantil na cidade de Uberlândia/MG.

Mas, é importante ressaltar que a legislação municipal, através do Plano Municipal de Educação (2015) apresenta como estratégias e estabelece prazos para a resolução de muitos dos problemas levantados pelas professoras em seus depoimentos, como questões relacionadas: ao espaço físico; a falta de brinquedotecas e parques infantis; inexistência de quadras cobertas; problemas relacionados à falta de iluminação e ventilação nas escolas; falta de mobiliário adequado; construção de escolas em espaços adequados; construção de escolas com a finalidade de atender a demanda e diminuir o número de alunos por sala; escolas com salas de arte; manutenção e criação de bibliotecas. Espera-se que realmente essas ações sejam colocadas em prática.

Quanto às considerações sobre seu trabalho os depoimentos das professoras mostram que para elas a **valorização profissional** perpassa ter respeito por parte da família e/ou gestão da escola e/ou governantes; ter seu trabalho reconhecido pela família dos alunos e/ou gestão da escola e/ou governantes e/ou sociedade; ter um salário digno; incentivo para a formação profissional; boas condições de trabalho; ter o trabalho reconhecido como professora e não ser cobrada quanto ao desenvolvimento de algumas atividades. E quanto a se sentirem valorizadas **a maioria não se sente valorizada**, alegando os seguintes motivos: a professora da Educação Infantil é vista como uma

babá e não como professora; baixo salário; desvalorização da profissão pelos pais, pela família, pela sociedade, pelos gestores das escolas e pelos governantes.

A maioria das professoras **se sente cobrada profissionalmente**, seja quanto à realização do trabalho, cobrança que segundo elas parte da gestão da escola, e/ou Secretaria Municipal de Educação, e/ou pais, e/ou delas próprias. Também se sentem cobradas quanto ao preenchimento dos instrumentais de trabalho, seja pela gestão da escola e/ou Secretaria Municipal de Educação; quanto à educação dos alunos cobrança que parte dos pais e quanto a se especializar, cobrança que segundo elas, parte da Secretaria Municipal de Educação.

Diante dos resultados encontrados pode-se constatar que a maioria das professoras afirma que na realização do seu trabalho **não o fazem sozinha e sim tem apoio** seja da gestão da escola, seja das outras professoras, seja das educadoras, ressaltando a importância desse apoio e enfatizando que sozinhas não conseguem fazer nada, portanto necessitam dessa ajuda.

Quanto a **realizarem tarefas que acreditam que não deveriam ser realizadas** por elas como professoras percebe-se que há uma questão acerca do cuidar e educar na Educação Infantil, com professoras que acreditam que suas atribuições perpassam as duas funções e, portanto não veem problema alguma em realizar atividades voltadas tanto para o cuidado quanto para a educação das crianças. E outras que já veem uma separação quanto às duas atividades, acreditando que o papel da professora na Educação Infantil seja somente voltado para a educação e as questões que envolvem o cuidado devem ser executadas somente pelas educadoras. Em alguns depoimentos constata-se que a professora na Educação Infantil desempenha múltiplos papéis, e, portanto realiza várias atividades.

O depoimento das professoras entrevistadas, as quais todas com formação inicial em nível de graduação e a grande maioria com formação em pós-graduação, chama a atenção por se pautar quase que exclusivamente em **características subjetivas do perfil profissional de uma professora da Educação Infantil**, deixando de lado a profissionalização docente. Dessa forma, apesar de terem participado desta pesquisa, professoras que vivenciam uma realidade diferenciada de muitos municípios brasileiros, ou seja, são enquadradadas dentro do Plano de Carreira em situação igual a das professoras das séries iniciais do ensino fundamental e professoras com formação em nível superior, ainda assim parece perpetuar no imaginário das professoras entrevistadas

um discurso totalmente pautado no amor e benevolência para a atuação na Educação Infantil.

A maioria das professoras entrevistadas não desenvolveu nenhum **problema de saúde** relacionado à profissão. Quanto a **aposentaria** a maioria pensa em se aposentar como professoras da Educação Infantil, somente três cogitam a possibilidade de mudar de profissão, alegando como motivos: o excesso de trabalho do professor; à desvalorização da profissão e o cansaço do dia a dia; à questão salarial, a falta de respeito da família com a escola e a própria mudança dos alunos em relação ao professor. E algumas pensam na possibilidade de parar de trabalhar na Educação Infantil e ir para o ensino fundamental, e/ou o ensino superior, e/ou supervisão/inspeção ou em outra função dentro da área escolar. Mas, apesar de algumas professoras não querer encerrar sua carreira como professoras na Educação Infantil, a maioria delas, ou seja, 93% se **sentem felizes** como professoras nessa etapa educacional.

Diante do exposto quando falamos em reais condições de trabalho, das 43 professoras da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG que participaram do presente estudo, temos o seguinte quadro: professoras com formação inicial exigida por lei, uma vez que, todas sem exceção, fizeram curso de graduação em licenciatura. Em relação aos cursos de pós-graduação lato sensu somente quatro professoras não chegaram a cursá-los. Trata-se de uma rede municipal que oferta a formação continuada, mas não podemos nos esquecer da avaliação que as professoras fazem da mesma, apontando muitas vezes falhas nessa formação.

De uma rede municipal que tem um Plano de Carreira, o qual assegura as professoras o ingresso na carreira docente através de um concurso público de provas e títulos, mediante aprovação, mas ainda tem-se a possibilidade de ingresso na carreira através de contrato, visto que quase metade das professoras entrevistadas ingressou na carreira na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG por contrato, mas no ano de 2015, a maioria já se encontrava efetiva no cargo. Um Plano que assegura às professoras tempo remunerado para planejar e organizar seu trabalho, além das atividades extraclasse, que é o módulo; que respeita a Lei do Piso Salarial Nacional. Mas, as professoras também fazem avaliações negativas em relação ao Plano de Carreira, sendo uma das maiores delas referente a diferença salarial entre quem tem mais e menos tempo de carreira.

Encontramos professoras com uma jornada de trabalho desgastante que compromete sua vida pessoal e mesmo investimento na profissão, que dobram turno

pela necessidade financeira. Que ressaltam a importância do módulo, o qual é assegurado no Plano de Carreira das mesmas, fazendo uma avaliação bem positiva do mesmo, mas mesmo assim quem tem dupla jornada, mesmo com o módulo leva trabalho para casa.

Professoras que avaliam negativamente seu salário, devido ao empenho que dedicam à profissão e por não conseguirem se atualizarem culturalmente, mas destacam que tem respeitadas suas progressões salariais e o Piso Salarial Profissional Nacional.

Professoras que destacam a descontinuidade das políticas públicas educacionais em relação à mudança de gestão, que ressaltam que a avaliação de desempenho as coloca no centro, não avaliando mais ninguém na escola e que pode correr o risco de ser uma avaliação arbitrária.

Quanto às condições materiais dos estabelecimentos da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG muito foi dito por essas professoras que anseiam por um melhor espaço físico das EMEIs; que não querem perder as bibliotecas das escolas para serem transformadas em salas de aula; que querem mais brinquedos, brinquedotecas, quadras cobertas, escolas que funcionem em locais adequados, que sejam construídas e pensadas para a Educação Infantil.

Assim, mediante todo o esforço apreendido para a realização desse trabalho fica evidente que no município de Uberlândia/MG houve e há melhorias significativas quanto às condições de trabalho das professoras na Educação Infantil, tal como constatado nesta pesquisa, mudanças positivas que foram fundamentadas e se mantém, devido à legislação nacional e municipal, mas ainda assim, encontra-se na realidade de uma das maiores cidades de Minas Gerais, problemas de infraestrutura nas escolas, as quais foram ditas pelas docentes entrevistadas na presente investigação e vistas durante a realização dessa pesquisa (falta de espaço, falta de materiais, escolas funcionando em locais inadequados, problemas com a iluminação e ventilação). Também foi demonstrado pela fala das professoras problemas relacionados a relação número de alunos/professor, o qual se apresenta como um grande agravante para a realização do trabalho das professoras.

Também se constata questões de ordem histórica, como a desvalorização salarial, a qual leva as professoras a terem que duplicar a jornada, causando grande estresse e cansaço físico. Enfim, ouvimos professoras que não se sentem valorizadas profissionalmente, seja por parte das famílias, gestão das escolas, governantes. Que se sentem cobradas profissionalmente quanto à realização do seu trabalho, seja pela gestão

da escola, Secretaria Municipal de Educação, seja uma cobrança que parte delas mesmas. Professoras que dizem que tem apoio dentro da escola para a realização do seu trabalho e que enfatizam a importância desse apoio dentro da Educação Infantil. Professoras que não veem problemas em realizar atividades voltadas para o cuidado dentro da Educação Infantil, pois para elas o cuidar e educar andam juntos nessa etapa educacional. Professoras que consideram que o perfil para se trabalhar nessa etapa educacional deve se pautar no amor e carinho. Professoras que em sua maioria não estão adoecendo em seus trabalhos, que pensam e se aposentar na Educação Infantil e se sentem felizes na profissão.

Mediante do exposto algumas considerações se fazem necessárias, uma delas se refere à subjetividade presente neste estudo, pois como dito em momento anterior é importante se considerar que os depoimentos das professoras refletem suas expectativas, seus anseios, assim quando fazem a análise de uma gestão municipal, por exemplo, essas emoções aparecem em suas falas. Assim, o presente trabalho buscou colocar em evidência os dois ângulos, ou seja, como se configuraram as condições de trabalho docente das professoras da Educação Infantil überlandense em suas dimensões subjetivas e objetivas.

Outra consideração diz respeito a nítida diferença entre as políticas de Estado e as políticas de governo, sendo importante destacar que muitas vezes os governos não conseguem fazer mudanças e rupturas estruturais nas políticas de Estado. E também que os problemas crônicos e históricos da desvalorização do trabalho docente, principalmente, na Educação Infantil, também podem comprometer a implementação de políticas de governo. Assim, as dimensões apreendidas nos depoimentos das professoras evidenciam questões importantes quanto aos avanços que as políticas de governo tiveram na cidade de Uberlândia/MG, mas ainda assim apontam a precisão de melhorias em termos de valorização do trabalho docente na Educação Infantil, mas que nos leva a refletir sobre a necessidade da mudança das políticas de Estado, principalmente quando envolvem as questões referentes ao financiamento, salário e carreira.

Consideramos que nossos resultados devem ser compartilhados com as professoras da rede e divulgados para a própria Secretaria de Educação, visando ao enfrentamento das questões que foram pontuadas pelas professoras e não podem ser simplesmente esquecidas, pois de fato impactam na realização do trabalho docente, assim acreditamos que o retorno desses dados para a rede possa contribuir para o fortalecimento da categoria do magistério do município.

REFERÊNCIAS ACADÊMICAS

- AFONSO, A. J. In: RICHTER, L. M.; SILVA, M. V. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, vol. 2, n. 2, p. 286-296, jul./dez. 2013.
- _____. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010.
- AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, vol. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011.
- ALEXANDRE, R. F. **Nas trilhas da profissionalização do magistério pré-escolar**. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.
- ALMEIDA, M. I. Profissionalização do professor: problemas e perspectivas. In: MENIN, A. M. S.; GOMES, A. A.; LEITE, Y. U. F. (Orgs.). **Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica**. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2002. p. 21-28.
- _____. Desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores. In: **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. f. 10-53. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ALVARENGA, V. C. **A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- ALVES, T. S. **Educação infantil: aspectos políticos e jurídicos nos processos de intensificação do trabalho do educador infantil no município de Uberlândia /MG**. 2012. 157f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano. 10, n. 15, p. 43-59, jan./jun. 2007.
- ANTUNES, M. F. S. **Políticas educacionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia (1997-2004)**, Uberlândia, 2005, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2005.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-187, jul. 2001.

- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- AUGUSTINHO, R. A. T. **Um estudo sobre o perfil dos professores de educação infantil que atuam nos centros de educação e recreação do município de Araraquara**. 2001. 121 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão e Planejamento de Estabelecimentos Educacionais) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).
- BARBOSA, A. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, vol. 2, n. 2, p. 384-408, jul./dez. 2012.
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T.; MAGALHÃES, S. M. O. Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005. Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. 1 CD – ROM.
- BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLLMANN, M. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010.
- CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.
- _____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 69, p. 126-142, 1999.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.
- CAMPOS, R. Educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008. Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008. 1 CD-ROM.

CAMPOS, R. F. Trabalho docente e formação de professores da educação infantil. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais ...** Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008. 1 CD-ROM.

CANAVIEIRA, F. O. Permanências e descontinuidades no cenário da política de Educação Infantil brasileira. In: SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Orgs.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil: desafios contemporâneos.** Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 25-45.

CARNEIRO, M. A. B. A educação infantil, as políticas públicas e o Banco Mundial. **PUC Viva**, São Paulo, n. 21, ano. 6, p. 67-79, 2004.

CARRIJO, M. C. F. O. B. **Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade:** avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. Uberlândia, 2005. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

CASASSUS, J. A Reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov./2001.

_____. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e críticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 74, p. 11-19, ago. 1990.

CAVICHIA, D. C. **O cotidiano da creche:** um projeto pedagógico. São Paulo: Loyola, 1993.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2004. p. 347-355.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidades na CF e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

DIAS, A. M. G. **A Construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil:** elementos para reflexão. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou consequências? In: RESCIA, A. P. O.; SOUZA, C. B. G.; GENTILI, J. A.; RIBEIRO,

R. (Orgs.). **Dez anos de LDB:** contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 161-193.

_____. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, vol. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões e conjunturais de uma política. **Edu. Soc.**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DUARTE, A. O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico conceituais. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais ...** Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008. 1 CD-ROM.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 04, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. Identidad y desafíos de la condición docente. In: FANFANI , E. T. **El oficio de docente:** vocación, trabajo e profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 19-69.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991. p. 95-108.

FANFANI, E. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. In: FANFANI, E. T. (Comp.). **El oficio de docente:** vocación, trabajo e profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 119-142.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005.

FELDFEBER, M. Internacionalização da educação, “Tratados de Livre Comércio” e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 161-182.

FERNANDES, M. D. E. Gestão da Educação Infantil: entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio. In: SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Orgs.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil:** desafios contemporâneos. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 205-244.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 253-270.

FERREIRA, V. S. **Creches comunitárias e democracia participativa:** novas perspectivas à infância überlandense (1983-8). Uberlândia, 2010. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia – 2010.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (Orgs.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONÇALVES, M. H. O. As reformas educacionais e o “choque” de gestão: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005. Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. 1 CD – ROM.

HADDAD, S. In: HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI:** o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008. p. 07-13.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, novembro/2001.

HYPÓLITO, A. M. In: SILVA, M. V. Trabalho Docente na América Latina: Desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, vol. 2, n. 2, p. 277-303, jul./dez. 2012.

_____. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Minas Gerais** – Uberlândia. 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=317020&search=minas-gerais|uberlandia|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **IDEB** – Resultados e Metas. 2014. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadosseam?cid=1763301>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

_____. **Estatísticas dos professores no Brasil.** Brasília: INEP, 2004.

- KISHIMOTO, T. M. Contextos integrados e a qualidade da educação infantil. In: SILVA, A. M. M. et al., (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: [ENDIPE], 2006. p. 427-442.
- _____. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas de educadores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004. p. 329-345.
- _____. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 68, p. 61-79, 1999.
- KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 131, p. 423-454, mai./ago. 2007.
- LIMA, A. B. Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil. In: LUCENA, C. **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008. p. 133-150.
- LOURENCETTI, G. C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade**: intersecções, particularidades e perspectivas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.
- LUCENA, C. **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008.
- MEDEIROS, M. **Entre amigos**. 1999. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTYwMTc5/>>. Acesso em: 18 maio 2016.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- OLIVEIRA, D. A. In: SILVA, M. V. Trabalho Docente na América Latina: Desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, vol. 2, n. 2, p. 277-303, jul./dez. 2012.
- OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Goiânia, vol. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009a.
- _____. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b. p. 17-32.
- _____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte, vol. 44, p. 209-227, dez. 2006.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **Pesquisa trabalho docente da educação básica no Brasil:** sinopse do survey nacional. Belo Horizonte: Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente GESTRADO/UFMG, 2010.

PALAFIX, G. H. M.; SILVA, A. P.; SANTOS, D. B.; FARIA, E. R.; NAZARI, J. Políticas públicas da Educação Infantil e sua relação com a educação física escolar no período 1990-2012. In: SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Orgs.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil:** desafios contemporâneos. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 313-352.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

PENIN, S. **Cotidiano e escola:** a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PENN, H. Primeira Infância: A Visão do Banco Mundial. Tradução de Fúlia Rosemberg. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 07-24, mar. 2000.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 99-129.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo. ano. 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

RIVAS, R. **Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina:** estado del arte. Santiago (Chile): United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco)/Red Latinoamericana de Información em Educación (Reduc). 1991.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 14, n.1, p. 177-194, jan/abr. 2003.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002a.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002b. 63-78.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001.

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.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203- 1225. set./dez. 2004.

SANTOS, B. S. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SILVA, M. V. **Valorização do Magistério**: relações e condições de trabalho dos docentes. Uberlândia, 2014. Trabalho não publicado.

_____. O Estado e o Mundo do Trabalho em Mutação. In: LUCENA, C. **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008. p. 175-200.

SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Orgs.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil**: desafios contemporâneos. Uberlândia: EDUFU, 2014.

SILVA, M. S. P.; KLINKE, K. O Fundeb e o Proinfância no contexto das políticas educacionais para a Educação Infantil. In: SILVA, M. V.; MEDINA, S. (Orgs.). **Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil**: desafios contemporâneos. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 47-75

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente**. Tradução de B&C Revisão de Textos. São Paulo: Moderna, 2003.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mônica Corullón. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

UGÁ, V. D. A Categoria “Pobreza” nas Formulações de Política Social do Banco Mundial. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2004.

VIEIRA, J. S. Processo de trabalho das professoras de Educação Infantil: entre imagens de bondade e mal-estar docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36., 2013.

Goiânia. **Anais ...** Goiânia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013. 1 CD-ROM.

VIEIRA, L. M. F.; PINTO, M. F. N.; OLIVEIRA, T. G. O trabalho docente na educação infantil em Minas Gerais: perfil e condições de trabalho de professoras e educadoras. In: DUARTE, A.; MELO, S. D. G.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. O. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 185-205.

REFERÊNCIAS OFICIAIS

ARARAQUARA. Lei nº 6.251 de 19 de abril de 2005. Dispõe sobre o Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos da Prefeitura do Município de Araraquara e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Araraquara, SP, 19 abr. 2005. Disponível em:

<<https://www.leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-araraquara-sp.html>>. Acesso em: 01 set. 2014.

BRASIL, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nº 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67).

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. 64 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 10 abril 2016.

_____. Lei nº 11.738 de 16 de Julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Lei nº 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 nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 05 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República

Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006c. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006d. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 21 de setembro de 1995. Brasília: Presidência da República, 1995.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 15 abril 2016.

EQUIPE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente. 2014. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9241.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

UBERLÂNDIA. Projeto de Lei nº 079/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências. Uberlândia. MG. 2015. Disponível em: <<http://www.camarauberlandia.mg.gov.br/download/file/modulo//categoria/47/id/1313>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Instrução Normativa SME nº 001/2014. Estabelece critérios para o cumprimento do Módulo II. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia/MG: nº 4501 de 09 de out. 2014a. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12716.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Lei nº 11.967 de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia/MG: nº 4493 de 29 de set. 2014b. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/11610.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. Lei nº 11.444 de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia/MG: Ano XXV, n. 4203 de 26 de jul. 2013. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9242.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Câmara Municipal de Uberlândia. **Lei Orgânica do Município de Uberlândia** – Minas Gerais. 9º Ed. Uberlândia: Outubro/2010.

_____. **Lei Complementar nº 347**, de 20 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia e Revoga a Lei Complementar Nº 049, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores. Uberlândia. MG. 2004. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=a+Lei+Complementar+n%C2%BA+347%2C+de+20+de+fevereiro+de+2004%2C+a+qual+Disp%C3%B5e+sobre+o+Plano+de+Cargos%2C+Carreira+e+Remunera%C3%A7%C3%A3o+dos+Servidores+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Munic%C3%ADpio+de+Uberl%C3%A1ndia+e+Revoga+a+Lei>

+Complementar+N%C2%BA+049%2C+de+12+de+janeiro+de+1993+e+sus+altera%
C3%A7%C3%B5es+posteriores>. Acesso em: 30 nov. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PEDIDO DE SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE OBSERVAÇÃO NAS EMEIs



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Uberlândia, 10 de fevereiro de 2014.

De: Profa. Dra. Maria Vieira Silva
Faculdade de Educação -FACED
Universidade Federal de Uberlândia

Prezada senhora Gercina Santana Novais,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “**Políticas Públicas Educacionais e as Condições de Trabalho das Professoras da Educação Infantil**”. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Maria Vieira Silva e Vanessa Cristina Alvarenga. Os objetivos são: 1) verificar as reais condições de trabalho das professoras de Educação Infantil de Uberlândia/MG; 2) identificar a influência dos documentos oficiais do município para o estabelecimento das condições de trabalho das professoras da Educação Infantil; 3) averiguar a influência que as políticas públicas nacionais, voltadas para essa etapa educacional, apresentam para a determinação das condições de trabalho das professoras na Educação Infantil no município.

Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como parte da metodologia: observações da rotina das escolas e das aulas das profissionais de Educação Infantil, visando perceber como se materializam na prática da professora e da escola suas condições de trabalho. Dessa forma, nós pretendemos buscar através da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia a autorização e a indicação para a observação de seis (6) diferentes Escolas de Educação Infantil do município, de forma que essas escolas apresentem realidades diferentes. Importante ressaltar que a pesquisadora tem disponibilidade nos seguintes dias da semana para a realização das observações: quintas e sextas-feiras parte da manhã e tarde. Pretende-se realizar dois dias de observação em cada Escola de Educação Infantil.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso a senhora queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Maria Vieira Silva
FACED

Para: Sra. Gercina Santana Novais

Cargo: Secretária de Educação do Município de Uberlândia

Instituição: Prefeitura Municipal de Uberlândia

Endereço: Av. Anselmo Alves dos Santos, 600 – Santa Mônica – Uberlândia-MG,
Fone: 34- 3239-2444

APÊNDICE 2

MODELO DO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO NAS EMEIS



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2014.

De: Profa. Dra. Maria Vieira Silva
Faculdade de Educação -FACED
Universidade Federal de Uberlândia

Prezada senhora,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “**Políticas Públicas Educacionais e as Condições de Trabalho das Professoras da Educação Infantil**”. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são Maria Vieira Silva e Vanessa Cristina Alvarenga. Os objetivos são: 1) verificar as reais condições de trabalho das professoras de Educação Infantil de Uberlândia/MG; 2) identificar a influência dos documentos oficiais do município para o estabelecimento das condições de trabalho das professoras da Educação Infantil; 3) averiguar a influência que as políticas públicas nacionais, voltadas para essa etapa educacional, apresentam para a determinação das condições de trabalho das professoras na Educação Infantil no município.

Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como parte da metodologia: observações do cotidiano de seis escolas municipais de educação infantil de Uberlândia. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na Escola a qual a senhora é diretora e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo da Instituição. A senhora não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso a senhora queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Maria Vieira Silva
FACED

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - OBSERVAÇÃO

Prezada Professora, você está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada “Políticas Públicas Educacionais e as Condições de Trabalho das Professoras da Educação Infantil” sob a responsabilidade das pesquisadoras Vanessa Cristina Alvarenga, Maria Vieira Silva. Nesta pesquisa nós estamos buscando: analisar as condições de trabalho das professoras da rede municipal de Educação Infantil de Uberlândia/MG, relacionando-as com as políticas públicas educacionais nacionais e municipais; aprofundar reflexões sobre as relações entre as políticas públicas nacionais e municipais, voltadas para a Educação Infantil e as condições de trabalho das professoras dessa etapa educacional na realidade überlandense; identificar a influência dos documentos oficiais do município de Uberlândia/MG para o estabelecimento das condições de trabalho das professoras da Educação Infantil; investigar as condições de trabalho das professoras de Educação Infantil de Uberlândia/MG.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE será obtido pela pesquisadora Vanessa Cristina Alvarenga antes do início da pesquisa quando do convite para a participação nas observações que serão realizadas em sala de aula, levando em conta a disponibilidade das convidadas para ler e preencher o documento.

Na sua participação você tomará parte de observações que serão realizadas em sua sala de aula. De modo algum as observações do cotidiano da sala de aula serão filmadas, somente será anotado em diário de campo, sendo que os originais das anotações ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora.

Em nenhum momento você será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O projeto não apresenta riscos diretos para os participantes, porém uma coleta de dados através da observação pode oferecer alguns riscos indiretos como em relação à identificação dos participantes da pesquisa. Para evitar qualquer possibilidade de identificação dos participantes a equipe de pesquisa não será permitido em hipótese alguma que as anotações do diário de campo sejam copiadas ou gravadas por outras pessoas. A pesquisa proposta não oferece riscos físicos, morais ou psicológicos aos participantes, pois remetem a atividades de pesquisa científica e cultural em ambiente institucional.

Os benefícios remetem aos objetivos do presente estudo: analisar as condições de trabalho das professoras da rede municipal de Educação Infantil de Uberlândia/MG, relacionando-as com as políticas públicas educacionais nacionais e municipais; aprofundar reflexões sobre as relações entre as políticas públicas nacionais e municipais, voltadas para a Educação Infantil e as condições de trabalho das professoras dessa etapa educacional na realidade überlandense; identificar a influência dos documentos oficiais do município de Uberlândia/MG para o estabelecimento das condições de trabalho das professoras da Educação Infantil; investigar as condições de trabalho das professoras de Educação Infantil de Uberlândia/MG.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Maria Vieira Silva - Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Secretaria da FACED, Campus Santa Mônica – Uberlândia- MG, CEP: 38400-902 – Brasil; Telefone: (34) 3239-4212.

Vanessa Cristina Alvarenga - Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: Av. João Naves de Ávila, 2121 – Programa de Pós graduação em Educação- FACED, Campus Santa Mônica – Uberlândia- MG, CEP: 38400-902 – Brasil; Telefone: (34) 3239-4212.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1A, sala 224. Telefone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, ____ de _____ de _____.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE 4

DESCRIÇÃO DAS EMEIS OBSERVADAS

➤ EMEI I

Dados da EMEI I (referente ao ano de 2014):

Número de Professores: 12

Número de Educadores: 23

Número de Funcionários: 43

Número de alunos: 107

Região de Localização da EMEI: Zona Leste

Faixa etária de atendimento: Berçário, GI, GII e GIII. Atendimento: período integral (manhã e tarde) e parcial (manhã ou tarde).

Descrição física da EMEI I:

Trata-se de uma EMEI que se adaptou ao espaço disponível, ou seja, existia-se o espaço com uma estrutura física já pronta, não necessariamente para o funcionamento de uma escola e a mesma foi sendo construída e adaptada. A área externa da frente da construção não tem um espaço significativo, mas que foi aproveitado adequadamente, por exemplo: foi construída uma casinha em concreto e mobiliada em tamanho adequado a estatura das crianças, que podem utilizar essa casa para brincarem. Também na área externa tem brinquedos como: pula-pula, piscina de bolinha. Tem duas grandes árvores com balanço. Há cavalinhos de madeira espalhados. Há também um gramado com duas traves de gol pequenas.

Adentrando a escola tem-se o refeitório espaçoso com cadeiras e mesas adequadas ao tamanho das crianças. No próprio refeitório tem-se nos cantos prateleiras com vários tipos de materiais guardados e organizados com identificação do que se trata, por exemplo: material de festa junina, elástico, cadernos, dentre outros. Um espaço do refeitório é utilizado para funcionar a biblioteca da escola, que quando voltei em 2015, esse espaço foi reduzido, pois com as adequações que a EMEI teve que realizar, ou seja, ampliar o refeitório, o espaço da biblioteca teve que ser reduzido.

A escola tem quatro salas de aula, espaçosas e adequadas para as faixas etárias, o berçário, GI e GII necessitam de pias para a limpeza das crianças no momento de trocas de fraldas. Em todas as salas tem colchões que ficam nos cantos e brinquedos e

materiais em geral, guardados em caixas. Em todas as salas tem em média 2 (duas) mesas, sendo que cada mesa comporta quatro crianças sentadas. Tem um tapete no chão para as crianças sentarem.

Os 2 (dois) banheiros infantis (feminino e masculino) são grandes e adequados para as crianças. A cozinha também é espaçosa.

Há outra área externa ao fundo da escola com a ducha e espaço para as crianças brincarem, essa espaço foi perdido no ano de 2015, devido à ampliação do refeitório da escola para a área externa, a qual ganhou cobertura no teto e mesas e cadeiras para as refeições.

➤ EMEI II

Dados da EMEI II (referente ao ano de 2014):

Número de Professores: 15

Número de Educadores: 0

Número de Funcionários: 27

Número de alunos: 140

Região de Localização da EMEI: Zona Leste

Faixa etária de atendimento: 1º e 2º período. Atendimento: período parcial.

Descrição física da EMEI II:

A EMEI II funciona em uma casa adaptada, a qual o espaço físico é muito comprometido para o trabalho com crianças na faixa etária de 4-5 anos.

As salas de aula funcionam nos cômodos onde seriam os quartos da casa, portanto espaços muito apertados que não cabe o número de cadeiras e carteiras para o número de crianças que se tem na escola. Nas salas fica espremido o local de colocar as pastas, que também nem cabem dentro da sala, apertando muito a mesa da professora.

Os banheiros das crianças são utilizados para depósito de material também.

A sala da diretora é que chama mais a atenção, pois é na cozinha da casa, ela não tem privacidade nenhuma, além da mesa da direção ficar em frente aos armários onde se guardam alguns materiais que as professoras necessitam a todo tempo, então a diretora tem que levantar para que as professoras possam pegar o material, além do fato dela não poder conversar com privacidade com nenhum pai, aluno e nem visita. A sala da diretora também é o local que as professoras lancham na hora do intervalo, pois não se

tem uma sala de professores adequada, a mesma funciona de forma também adaptada em um dos cômodos da casa, que dá acesso a 2 (duas) salas de aula, ao banheiro das professoras, então é um local de trânsito de pessoas o tempo todo e muito barulho advindo das salas de aula. Também é neste local que funciona a sala da supervisora escolar.

O espaço das crianças lancharem é no fundo da casa, no quintal, que também é um espaço muito pequeno, e a maior parte sem cobertura no teto, então quando chove a diretora disse que é um caos, pois não tem espaço nem para as crianças comerem. Elas têm que se amontoarem no pequeno espaço coberto. O refeitório das crianças no fundo do quintal é inadequado e o espaço para elas brincarem é insuficiente e impróprio.

O corredor da casa tem uma cobertura no teto e é lá que os brinquedos ficam amontoados uns em cima dos outros.

O barulho é intenso na escola, pois são muitas crianças num espaço pequeno.

A ventilação é inadequada, salas muito quentes e a iluminação também é inadequada.

Na parte da frente da escola, que é a garagem da casa, fica a televisão, um armário, o espaço é bem pequeno. Também tem algumas cadeiras e carteiras, que são utilizadas pela professora na aula de reforço, antes esse espaço era usado para as aulas de arte e hoje para as de educação física, que também ocorrem no fundo da casa, no quintal.

➤ EMEI III

Dados da EMEI III (referente ao ano de 2014⁷⁸):

Número de Professores: 35

Número de Educadores: 22

Número de Funcionários: 81

Número de alunos: 467

Região de Localização da EMEI: Zona Leste

Faixa etária de atendimento: Berçário ao 2º período. Atendimento: período integral e parcial.

⁷⁸ Foram fornecidos dados em geral da EMEI e do Anexo da mesma, que é uma extensão da EMEI que devido à falta de espaço funciona geralmente em um espaço adaptado próximo a EMEI sede para atender a demanda da região.

Descrição física da EMEI III:

A EMEI III tem um espaço físico bem amplo. Logo na entrada percebe-se o espaço físico bem espaçoso, de um lado tem um quiosque, do outro tem uma área com brinquedos, tais como: balanço, escorregador.

As salas de aula são grandes, com a mesa e carteira da professora, local para as crianças colocarem as pastas. Há um tapete no chão em cada sala. As mesas e cadeiras das crianças em número insuficiente. E os brinquedos também ficam dentro da sala, geralmente no fundo da mesma. Em todas as salas tem um espelho e um armário para as professoras guardarem os materiais. Há muitas cadeiras quebradas. Há mais de um DVD e televisão disponível.

O refeitório da escola é bem grande e tem um palco fixo para as apresentações das crianças.

Os banheiros são amplos e adequados.

Tem sala para a direção, a supervisão escolar, a secretaria, a sala das professoras, o almoxarifado. Tudo separado e organizado.

É uma EMEI que foi construída e, portanto com espaço adequado.

➤ **EMEI IV**

Dados da EMEI IV (referente ao ano de 2014):

Número de Professores: 22

Número de Educadores: 38

Número de Funcionários: 73

Número de alunos: 293

Região de Localização da EMEI: Zona Oeste

Faixa etária de atendimento: Berçário ao 2º período. Atendimento: período integral e parcial.

Descrição física da EMEI IV:

A EMEI IV é privilegiada em termos de espaço físico. Há bom espaço físico já logo na entrada da escola, adentrando a mesma encontra-se a secretaria, a sala das professoras, e outras salas tais como de direção e supervisão. Há banheiros para os funcionários também nesse espaço.

Logo após nos deparamos com o refeitório das crianças que também é bem espaçoso e coberto no teto, com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Também nesse espaço há brinquedos, como pula-pula, piscina de bolinhas, e ainda sobra bastante espaço para as crianças brincarem.

A escola tem em média 10 salas de aula. Todas bem amplas, arejadas e bem iluminadas. Todas as salas tem ao fundo um espaço externo para as crianças brincarem. Em todas as salas de aula tem brinquedos que ficam guardados ao fundo da sala. Os banheiros das crianças são adequados. Essa EMEI também foi construída, e, portanto tem espaço adequado.

➤ **EMEI V**

Dados da EMEI V (referente ao ano de 2014):

Número de Professores: 75

Número de Educadores: 107

Número de Funcionários: 242

Número de alunos: 916

Região de Localização da EMEI: Zona Oeste

Faixa etária de atendimento: Berçário ao 2º período. Atendimento: período integral e parcial.

Descrição física da EMEI V:

Essa EMEI foi construída em 1991. É uma escola muito grande, a primeira a ser construída, especificamente para a Educação Infantil, foi uma escola modelo nacionalmente por muitos anos. Ela é dividida por cores, ou seja, os blocos são divididos por cores de acordo com a faixa etária das crianças.

As salas são amplas, bem iluminadas, mas não são bem arejadas. Por serem salas maiores tem muitas crianças por sala, o que acaba deixando a sala pequena. Como em todas as EMEIs observadas não há número de cadeiras e carteiras suficientes. E percebe-se que a escola está bem sucateada, precisando de reparos na fiação, pintura; os brinquedos, as carteiras e as cadeiras estão velhos e, portanto, precisando serem trocados.

O refeitório é muito grande e coberto no teto, e nele além das mesas e cadeiras, que são em tamanho adequado para as crianças, há brinquedos como pula-pula, piscina de bolinha. Também há um palco fixo para apresentação das crianças.

A área externa da escola também é muito grande, com brinquedos de todos os tipos, os quais também estão bem sucateados e precisando serem trocados por brinquedos mais novos e mais adequados para as crianças.

➤ EMEI VI

Dados da EMEI VI (referente ao ano de 2014):

Número de Professores: 9

Número de Educadores: 0

Número de Funcionários: 16

Número de alunos: 180

Região de Localização da EMEI: Zona Leste

Faixa etária de atendimento: 1º e 2º período. Atendimento: período parcial.

Descrição física da EMEI VI:

A escola tem um tamanho adequado, está com a estrutura física desgastada, precisando de reparos na pintura, construção de mais salas de aula e da sala de professores. Logo na entrada da escola tem a secretaria, a sala de direção e supervisão que são juntas e num espaço bem pequeno. A escola tem somente três salas de aula, as mesmas em um tamanho bom, como em todas as EMEIs visitadas nas salas tem as mesas, cadeiras, armário e brinquedos.

O espaço do refeitório é bem pequeno. A área externa para as crianças brincarem não é adequada, pois o chão é de cimento e tem partes quebradas. Além de ter a questão de não ser uma área coberta no teto, ou seja, toda a área externa não tem cobertura no teto.

Não tem sala de professores. O que até levou duas professoras a comentarem que não adianta ter Módulo II se não tem nem lugar para elas ficarem na escola.

APÊNDICE 5

NOTAS DE CAMPO N° 1⁷⁹ OBSERVAÇÕES NAS EMEIS

EMEI I

1º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA MANHÃ

Data: 13 de março de 2014.

Horário: 07h30min às 10h45min.

Cheguei à escola às 07h30minh e fui recepcionada pela diretora, a qual foi muito solícita, me disse que havia falado com as professoras acerca do meu trabalho e das observações que iria realizar. Dessa forma, fui encaminhada para a sala da **Professora I**, que trabalha no GII, tem 12 anos de formação, trabalha 11 anos na EMEI I, na sala dela havia 27 crianças. E ela conta com 2 (duas) educadoras para a realização do seu trabalho.

A **Professora I** foi receptiva, mas no início ficou um pouco distante até se acostumar com a minha presença. Inicialmente estávamos na sala de aula e as crianças estavam assistindo a um vídeo e a **Professora I** estava realizando uma atividade de recortar numa mesa ao lado, então nesse momento, as crianças estavam sob os olhares atentos de duas (2) educadoras. Após o vídeo a **Professora I** e as educadoras conduziram as crianças para o pátio, nesse momento a **Professora I** conversou comigo e perguntou sobre o que se tratava a minha pesquisa e começou a falar de algumas questões relacionadas à profissão, como por exemplo: Que no governo anterior as coisas estavam mais certas, agora parece que está tudo muito incerto. Nunca, desde o tempo que trabalha o salário atrasou, agora atrasou e que fica com medo, pois as dívidas são muitas e se não receber em dia fica difícil. Comentou que tem horas que fica com medo do que vai dar, e que não é que ela seja Odelmo e contra o Partido dos Trabalhadores (PT), mas antes as coisas estavam melhores, agora é muita promessa e pouca ação. Segundo ela prometem que o salário vai aumentar R\$ 800,00 e se fizerem as contas do

⁷⁹ As notas de campo foram feitas de acordo com os dias das observações, ou seja, por período que se ia à escola, manhã e tarde, por isso as mesmas estão divididas por dia de observações. Quanto às falas informais das professoras as mesmas não estão na primeira pessoa, por não terem sido gravadas e nem anotadas na hora, o que configura uma tentativa de aproximação com o que foi dito da forma mais real possível. Já a fala da pesquisadora se encontra na primeira pessoa do singular.

tanto de funcionário, não dão conta de aumentar tanto assim. Comentou que o governo anterior não ficava falando, chegava de um dia para o outro fazia o que tinha que fazer e pronto.

E a **Professora I** continuou falando que antes tinha mais formação profissional, que iam, escola por escola, e uma vez por mês encontrava todas as escolas e que agora já tem um ano e três meses do novo governo e não tem formação continuada. A avaliação de desempenho individual aumenta 2,4% no salário e é feita pela diretora da escola e junto com seu desempenho e formação realizada. A **Professora I** me disse que eu deveria incluir no meu trabalho uma pergunta: se as pessoas pretendem continuar na profissão da educação por muito tempo, pois ela não pretende ficar não, por causa da desvalorização, segundo ela as professoras são muito desvalorizadas, não só pelo salário, mas é muito desvalorizado. Que ao longo do tempo vai tendo perdas salariais, e que o plano de carreira que está sendo debatido no momento, na opinião dela, ao invés de ganhar benefícios as professoras vão é perder alguns benefícios, que é tudo camuflado. Até tem-se a possibilidade de discutir o plano, mas é a noite e trabalhando de manhã e a tarde as professoras não tem ânimo para ir discutir plano a noite.

Comentou que agora está com dois concursos na prefeitura, mas trabalhar dois períodos não é fácil, que sempre trabalhou dois períodos, e está procurando outro trabalho que possa trabalhar somente 6 (seis) horas e ganhar o que ganha hoje trabalhando dois períodos. Disse que as pessoas falam que ela não gosta de ser professora de Educação Infantil, mas disse que não é isso, que gosta, o problema é a desvalorização.

Comentou também que a cobrança dos pais é muito grande, se alguém machuca, os pais vêm na hora tirar satisfação. A cobrança da escola continua, mas a da Secretaria de Educação não. Acha até mesmo que eles da Secretaria de Educação estão perdidos para cobrar. Disse também que o governo novo disse que ia mudar a merenda, melhorar a merenda, mas até agora nada, pelo contrário, tem vezes que está bem pior que antes.

Terminou o tempo das crianças no pátio e era hora do lanche, assim a **Professora I** se colocou à disposição, caso eu precisasse de alguma coisa pra pesquisa e nos despedimos.

No restante da manhã acompanhei a **Professora II**, a qual tem 24 anos de profissão e irá se aposentar no ano que vem. A turma dela é o GIII, a qual havia 24 crianças e 1 (uma) educadora para auxiliá-la.

Diferente da **Professora I**, a **Professora II** não teve muito tempo para conversar comigo, pois o trabalho não a deixou, o tempo todo teve que dar atenção para as crianças. Mas ela disse algo relacionado a dobra de período de trabalho que me chamou a atenção, disse que sempre dobrou, mas dobrava em um programa específico de Educação de Jovens e Adultos (EJA), agora com a mudança de governo não pode dobrar mais, pois o EJA o dinheiro não é atrelado ao FUNDEB, então tinha que escolher ou ficava nesse programa ou na Educação Infantil, então optou pela Educação Infantil, e o ano que vem já se aposenta. Disse que foi até conversar com vereador para ver se conseguia mudar isso, conseguir dobrar, mas não teve jeito e comentou que falou com o vereador que nunca queria precisar pedir isso que o sonho dela era poder trabalhar somente um período e ganhar o suficiente para não precisar dobrar.

EMEI I

1º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA TARDE

Data: 13 de março de 2014.

Horário: 14h00min às 17h00min.

Iniciei a observação do período da tarde com a **Professora III**, que é de Educação Especial, a mesma começou a me dizer algumas coisas relacionadas às condições de trabalho, enfatizando que para ela a mudança de governo trouxe mudanças significativas, que são sentidas no dia a dia da escola, e ia falar mais, quando chegou a **supervisora escolar** e me chamou para observar as crianças do GIII na ducha, cortando o assunto da **Professora III** que ficaria na instituição somente até às 14h40min, assim a **Professora III** fez questão de perguntar quando eu voltaria na escola e combinamos de conversar na próxima semana.

No momento que a **supervisora** chegou e estávamos conversando ela comentou o seguinte que é claro que tem mudanças e essas são sentidas no cotidiano da escola.

Na hora da observação da atividade da ducha fiquei junto com uma **educadora** que me perguntou a respeito do que eu fazia na escola e esclarecendo sobre minha pesquisa, ela começou a me relatar várias questões: salariais (salário bem inferior a professora), trabalho da educadora ser fundamental para o desenvolvimento do trabalho da professora, segundo ela a professora não faz nada sem a educadora, que acabam

vivenciando muita desvalorização. Falta do módulo, trabalhar de 2º a 6º feira sem folga alguma e ainda no meio do ano, enquanto as professoras estão de férias.

Ouvi atentamente a **educadora** e terminei a tarde realizando a observação na sala da **Professora IV**, a qual trabalha com o GIII. A **Professora IV** destacou a importância da gestão de cada escola para o recebimento de verbas tanto para materiais pedagógicos, material para construção, quanto para alimentação. Segundo a **Professora IV** quando chegou na escola em 2009, era tudo bem precário, muito mato, pouco material, poucos brinquedos na área externa, que na verdade não tinha como ser utilizada por causa do mato. Mas desde quando a atual diretora entrou na escola que ela luta por esses materiais, faz festa para arrecadar dinheiro, pede dinheiro aos pais através da caixa escolar. E em sua opinião não vê muita diferença da aquisição de materiais de acordo com a mudança de governo.

Quanto ao salário a **Professora IV** disse que pra ela nunca houve valorização do salário, desde quando começou há 10 anos. Quando ingressou na rede há 10 anos no período probatório a professora ganhava um salário mínimo durante os três anos iniciais. Só depois é que melhorava.

NOTA DE CAMPO Nº 2

EMEI I

2º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA MANHÃ

Data: 20 de março de 2014.

Horário: 08h15min às 10h30min.

Continuando as observações na EMEI I voltei no dia 20 de março. No período da manhã observei a sala da **Professora V**, antes ela era educadora e tem 2 (dois) anos que fez concurso para professora. A sala dela é o GII, havia 21 crianças e duas (2) educadoras. O esquema de trabalho na sala é o seguinte a **Professora V** trabalha com sete crianças, enquanto as outras duas educadoras também trabalham com sete crianças cada.

Num primeiro momento fui acompanhar a **Professora V**, que me perguntou sobre minha pesquisa, e começou a falar dos materiais para desenvolver seu trabalho dentro da escola, comentou que falta bastante material, me perguntou se eu havia visto que tem uma 1 (uma) televisão pra escola toda e um 1 (um) DVD. A **supervisora**

escolar entrou na sala e pediu pra professora aumentar o som, então a **Professora V** me disse que como ela poderia aumentar o som, se o som é do computador dela e que não aumenta mais que aquilo. Comentou que máquina fotográfica ela tem que trazer pra fazer registro de atividades, pois a escola também só tem 1 (uma). E disse que a clientela da escola é muito boa, com filho de funcionário da UFU, do Procon (cargo de confiança), filho de médico, e a escola é assim, então disse que se com essa clientela está assim imagina onde a clientela não é essa, como devem ser as condições materiais de trabalho!

Quanto ao salário a **Professora V** disse que é muito desvalorizado, se ela quiser um pouquinho mais tem que dobrar, a sorte dela é que dobra na mesma escola, mas tem muita professora que dobra em escolas de lados opostos da cidade e fica muito difícil. E que a dobra não é concurso.

Quanto à mudança de governo a **Professora V** comentou que as coisas pioraram, que, por exemplo, no governo anterior tinha a formação continuada, que não era das melhores, pois era muito imposta, por exemplo, as professoras queriam discutir um texto da realidade da sua escola, da necessidade da sua escola e não podia, a formação era engessada, mas ao menos tinha e agora ela sente falta, pois desde que mudou o governo não tem mais formação, está tudo perdido, sem rumo. Mas acha que às vezes é assim mesmo, mudança de governo deixa as pessoas perdidas.

Comentou também acerca dos alunos especiais que falta um apoio mais sólido com os alunos especiais, que colocam as crianças na sala e as professoras não recebem um apoio adequado, por exemplo, que vem a professora de Educação Especial, mas ela nem tira a criança da sala, fica dentro da sala junto com ela e não explica pra elas o que fazer com a criança.

Em relação ao Plano de Carreira disse que está tudo perdido, que tem um grupo de 5 (cinco) professoras da escola que vão para as discussões e chega e passa pra elas o que está sendo discutido, mas que elas não estão explicando nada direito, elas não estão entendendo nada do que está acontecendo. Que as professoras até fizeram as reivindicações e levaram pra Secretaria, que estavam pautadas na valorização do educador; questão salarial; ajuda com a Educação Especial.

Depois começou a falar acerca da cobrança externa dizendo que tem muita, muita cobrança mesmo. Da diretoria, principalmente na escola que ela trabalha, que já trabalhou em outros lugares e não tinha tanta cobrança, que onde ela está tem demais. E

dos pais também, que as crianças machucam e não é culpa delas, que um descuido e as crianças machucam e os pais vêm cobrando de uma maneira bem agressiva.

Ao final da manhã, já encerrando a observação a **Professora V** comentou sobre a **supervisora escolar** ter ido a sala dela enquanto eu estava, que ela nunca fez isso, que ela até estranhou.

RP⁸⁰: Realmente percebi que a **supervisora escolar** na **EMEI I** tentou me inibir, indo onde eu estava na escola. Acho que tanto para me intimidar quanto para intimidar as professoras a falarem comigo, pois teve o episódio com a **Professora III**, com a qual ela atrapalhou minha conversa com ela. Mas em relação a **Professora V** não teve como ela atrapalhar, pois quando ela entrou na sala pedindo para a **Professora V** aumentar o som ela estava muito ocupada e a supervisora ficou sem graça e saiu.

EMEI I

2º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA TARDE

Data: 20 de março de 2014.

Horário: 13h00min às 16h00min.

Como combinado com a **Professora III** na semana anterior cheguei às 13h00min para conversarmos, cheguei na expectativa de continuar a conversar, uma vez que na semana anterior no pouco tempo que fiquei com a **Professora III** ela falou coisas importantes, tais como: que não tinha medo de falar, que realmente muita coisa havia mudado com a mudança de governo e para pior, que o salário, os materiais, estava tudo muito ruim. Momento em que ela foi interrompida pela chegada da **supervisora escolar** que discordou de toda a fala da **Professora III** e me convidou para ir para outro local.

Assim, voltei para falar com a **Professora III** pensando que ela iria aproveitar o momento e me falar algo parecido com a da semana passada, mas para minha surpresa ela não me disse nada parecido com o que havia falado na semana anterior, a acompanhei das 13h00min às 14h40min, no trabalho desenvolvido com uma criança especial e o discurso havia mudado, a fala é que estava tudo muito bom, que a Prefeitura investe muito em material e que Uberlândia/MG é referência na Educação Infantil no

⁸⁰ A sigla RP significa Reflexões da Pesquisadora.

Brasil, tentei de várias maneiras retomar o assunto, chegando até mesmo a perguntar de forma direta sobre nossa conversa da semana passada e ela não mencionou nada.

RP: Fiquei chocada, pois como de uma semana para outra uma pessoa muda tanto de opinião?! Então me lembrei que a **Professora III**, em um momento, comentou comigo que está no período probatório e pelo comportamento da supervisora na semana passada e hoje pela manhã, entrando na sala que eu estava com a **Professora V** percebi que a **Professora III** deve ter sido alertada a não me falar nada, pois está em período probatório e que como foi a SME que indicou as escolas acredito que a **supervisora escolar** deve ter falado a ela para tomar cuidado com o que falam para mim. Diante o exposto, viu-se nessa escola um medo por parte da **Professora III** em falar. Destaque para a **Professora IV** que me pareceu muito preocupada em destacar a importância da diretora da escola nas mudanças positivas que a mesma vem passando ao longo dos anos.

NOTA DE CAMPO 3

EMEI II

1º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA MANHÃ

Data: 27 de março de 2014.

Horário: 08h00min às 11h00min.

Cheguei a instituição por volta das 08h00min, a diretora foi receptiva e me pediu para explicar a pesquisa para a supervisora escolar e para uma das professoras, após a explicação me dirigi a sala da **Professora VI**, a qual está quase se aposentando.

No momento de observação na sala de aula com a **Professora VI** não deu tempo sequer de ela me falar nada, pois são muitas crianças por sala, na dela 16, e o espaço é minúsculo, não cabe as crianças e nem tem cadeiras e carteiras suficientes. A sala dela é o 2º período.

Logo após acompanhei a sala da **Professora VII**, que acabou de ingressar na rede no último concurso, o qual tem dois anos no máximo, antes ela era educadora. A sala dela em termos de tamanho também é um caos. Pior ainda que a da **Professora VI**, o local que está designado para as crianças colocarem as bolsas se elas colocarem perdem muito espaço na sala, então as bolsas ficam na frente da sala, apertando a professora que fica sem espaço algum para se locomover e também as crianças, todos

tem que ficar pulando as pastas. No fundo desta sala tem um banheiro que também é utilizado como depósito, está cheio de colchões, papéis, um verdadeiro caos e as crianças usam esse banheiro.

A **Professora VII** também estava correndo muito, muito papel para recortar, colar nos cadernos, sala também cheia de alunos. É uma sala de 2º período. Também não tem carteira e cadeira suficientes, mas também nem espaço tem para colocá-las.

CP⁸¹: A sensação que tive é que as professoras rezam para que algumas crianças faltem para que tenha espaço para os que vierem.

A **Professora VII** comentou que a EMEI irá mudar de casa, no mesmo bairro, que a outra casa é maior, mas que não vai adiantar muito, pois irão se abrir mais vagas para atender a demanda reprimida e a sala pode até ser maior, mas vai ter mais alunos em cada sala, além de abrir mais 2 (duas) turmas.

A **Professora VII** me disse que a tarde trabalha em uma empresa, não tem nada haver com escola, mas pretende dobrar em alguma escola. Disse que leva trabalho para casa, mas que gosta. Comentou de forma muito rápida sobre a diferença de trabalho com criança de 0 a 3 e 4 e 5 anos. Comentou que não faltam materiais na escola, mas porque os pais doam no início do ano, então a escola tem um depósito desses materiais, mas que não vem da Secretaria de Educação e sim da doação dos pais.

CP: As observações na **EMEI II** me levaram a confirmar que realmente não tem cadeiras e carteiras para todas as crianças e pior nem tem espaço para colocá-las. Senti-me um pouco incomodada pelo espaço ser muito pequeno, então me senti grande para o espaço, e, portanto, a sensação de estar atrapalhando, embora todos da escola tenham sido receptivos comigo, tanto as professoras quanto a diretora. Nesta escola percebi as professoras mais tranquilas, abertas e à vontade com a minha presença.

EMEI II

1º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA TARDE

Data: 27 de março de 2014.

Horário: 13h00min às 17h00min.

⁸¹ A sigla CP significa Comentários da Pesquisadora.

Assim que cheguei a diretora me encaminhou para a sala da **Professora VIII**, 1º período. Não tinha cadeira para eu sentar nesta sala e também 3 (três) crianças estavam em pé, pois não tinha onde elas sentarem também. Durante a observação nesta sala fiquei sentada no chão.

RP: Via-se no olho da professora a decepção, de todo dia enfrentar o mesmo problema não ter cadeira para as crianças sentarem.

A **diretora** entrou na sala e começou a me explicar o porquê da falta de cadeiras, começou a falar e me chamou para fora da sala para me explicar melhor e não atrapalhar o trabalho da professora, já que a sala é minúscula.

Nesse momento a **diretora** começou falando que na gestão anterior trabalhava-se com os cantinhos nas EMEIS e assim metade da turma ficava no tapete pedagógico⁸² e a outra nas mesinhas e cadeiras fazendo as atividades consideradas formais, ou seja, que envolvia lápis e caderno, isso com o acompanhamento da professora. Ela disse que essa ideia é linda no papel, mas na prática com 20 crianças é impossível, um só adulto para a divisão dos grupos na faixa etária de 4 e 5 anos, pois as crianças que ficavam no tapete pedagógico não tinham a orientação da professora, uma vez que ela tinha que se preocupar com as atividades dos alunos que estavam na mesa, e comentou que determinados jogos pedagógicos que eram disponibilizados para as crianças no tapete pedagógico necessitava da orientação dos adultos. Assim, comentou que nessa nova gestão essa questão foi discutida e a partir do ano de 2014 não se tem mais os tapetes pedagógicos para a divisão dos grupos nas escolas municipais de Educação Infantil de Uberlândia/MG, dessa forma, segundo a **diretora** faltam carteiras e cadeiras em número suficiente para as crianças, mas que o levantamento já foi feito e passado várias vezes para a SME, mas não vem o número suficiente de cadeiras e carteiras, e comentou que no espaço que a escola dela está nem cabe as mesmas.

A **diretora** comentou da mudança de casa da EMEI, mas que foi uma luta, nesse momento explicou que já passou por três mandatos diferentes de prefeito, disse que acredita que todos que entram tentam fazer o melhor, mas de acordo com suas convicções e por isso cada um que entra muda tudo e até encontrar alguém dentro da SME em sintonia com as ideias da atual gestão leva tempo e nisso a escola e os professores sofrem, até eles acertarem a mão.

⁸² De acordo com informações obtidas ao longo das observações o tapete pedagógico funcionava como um local pra colocar as crianças sentadas no chão, no caso no tapete, a metade da turma e a outra metade ficava sentada nas cadeiras realizando atividades mais sistematizadas e quem estava no chão realizava atividades mais lúdicas.

Teve um momento que conversamos do porque da SME não atender aos pedidos da escola, por exemplo, em relação às cadeiras e carteiras, a diretora disse que pra ela a SME acaba atendendo as maiores necessidades primeiro, ou seja, os bairros que tem uma demanda reprimida de 400 crianças, então a prioridade são esses bairros e não as escolas que acabam apresentando pequenos problemas diante de problemas maiores.

Em um momento da conversa a **diretora** deu o exemplo da experiência dela referente ao fato de que, muitas vezes, para se conseguir as reais necessidades, como a da mudança de espaço, pois o local que a **EMEI II** se encontra é realmente inadequado, pela falta de infraestrutura e espaço, comentou que contou com o apoio da sociedade, dos moradores, da associação de bairro que a pressão desses movimentos é muito importante junto à prefeitura e a câmara municipal para que se pressione a fim de conseguir o que é necessário.

Nesse momento a **diretora** falou que o espaço da escola é desumano, que as professoras ficam muito estressadas pela falta de espaço, que não se tem infraestrutura nenhuma na **EMEI II**. Que volta e meia as professoras passam mal, que as salas não tem iluminação adequada, ventilação adequada, espaço adequado, que as professoras tem que ficar desviando dos alunos dentro de sala, e que tudo isso é desumano. Que tem sala na parte da tarde que o calor é insuportável. E que é toda essa falta de estrutura que deixa as professoras doentes, até se referiu a elas como guerreiras, por aguentarem tudo que passam.

RP: Essa fala da diretora acerca das condições de trabalho ser desumana me marcou.

A **diretora** falou das Leis serem impostas sem se pensar na realidade da escola, chegou até a dar um exemplo, que no ano passado ela teve uma criança com doença mental inclusa na escola, mas que não tinha ninguém para trabalhar com essa criança, falou que no papel a Lei é linda, mas na prática é cruel. Falou que ela que tinha que ajudar com essa criança, com uma cadeira de rodas dentro da sala que é minúscula e que ela ficava esgotada com essa criança, se sentindo muitas vezes culpada, mas que ela não tinha instrução para fazer esse trabalho. Falou da descontinuidade das políticas, mas que acha que todos tentam acertar.

Comentou que a sala dela fica no espaço onde era a cozinha da casa, junto com a secretaria e assim ela não tem privacidade nenhuma, além do espaço ser aberto. Ou seja, todos transitam pelo mesmo e na hora do intervalo vira a sala das professoras. Então disse que sente vergonha quando vem uma visita, pois não tem espaço adequado para

conversar com ninguém e nem receber ninguém, que para conversar com os pais das crianças é muito difícil, para falar no telefone também é impossível pelo barulho e pela falta de privacidade.

A **diretora** comentou que dá a impressão de ser uma EMEI muito bagunçada, usou muito a expressão poluição visual, pois não se tem local adequado para guardar os materiais e nem os brinquedos é tudo improvisado.

CP: Mas realmente dá a impressão de bagunça.

Continuou dizendo que além da poluição visual tem também a poluição sonora, pois como a escola é muito pequena e todos ficam em espaços próximos, assim o barulho acaba incomodando a todos. E quanto a poluição visual comentou que acha que na escola nova, na casa nova irá melhorar um pouco, pois lá tem mais armários.

A **diretora** me questionou se eu iria verificar a questão do adoecimento das professoras, pois segundo ela ainda não entende o porquê das pessoas perguntarem o motivo dos professores adoecerem.

Logo após a conversa com a diretora voltei para observar a sala da **Professora VIII**, que aproveitou minha presença para desabafar.

RP: Via-se no olho da **Professora VIII** a angústia, a vontade de chorar e sair correndo.

A **Professora VIII** falou com muita mágoa da questão do espaço, que na Lei está clara quanto a delimitação do espaço para a criança, que metragem a criança deve ter na Educação Infantil. Mas que na prática o que acontece é diferente, que é só ver o espaço que ela e as crianças estavam que a Lei fala uma coisa e na prática se faz outra coisa.

Comentou que a realidade desta escola engessa as crianças de 4 e 5 anos de idade no espaço, pois a criança nessa idade precisa de espaço para correr, brincar, extravasar, mas que naquela escola isso é impossível e que engessando o corpo, engessa a mente e criatividade também.

Disse que a Lei diz que o professor tem que ensinar o A, E, I, O, U e contar até 5 (cinco) que pra ela isso é ridículo, que os alunos vão muito além disso, então que ela faz o trabalho, mas que tem que ficar colocando um monte de baboseira no plano de curso, pois vai muito além disso. Comentou que teve uma turma de GIII que em abril já tinha avançado o planejamento do ano todo, aí tinha que fazer as coisas escondido da supervisora escolar, pois se ela a pegasse ensinando essa turma a contar e escrever ela iria ser repreendida. Então disse que Lei é essa que não vê a realidade!

E continuou falando agora a respeito do momento da escovação das crianças, de forma muito indignada, que a escovação é uma porqueira, que as escovas não ficam guardadas adequadamente, ficam cheias de bactérias, pois não tem onde guardar, e que as professoras são obrigadas a fazer esse momento da escovação, pois tem uma máfia da escovação na prefeitura, tem pessoas somente destinadas para a fiscalização disso nas escolas, e indagou se nisso não tem desvio de dinheiro, pois segundo ela essas atitudes são criadas somente para ganhar dinheiro com elas.

CP: Percebi que a **Professora VIII** está muito cansada. Em um momento comentou que não recomenda essa profissão para ninguém, que é muito desvalorizada.

Quase ao final da observação na sala da **Professora VIII** uma **Professora Readaptada** foi perguntar se tinha cadeira sobrando, pois ela estava precisando, então a **Professora VIII** falou que estava faltando 3 (três) cadeiras e que não tinha nem cadeira para eu sentar, aí a **Professora Readaptada** falou pra eu ver as condições de trabalho que elas têm na escola e pra eu colocar isso na minha pesquisa e saiu indignada.

Logo após fui acompanhar a sala da **Professora IX**, ela efetivou no último concurso, há 2 (dois) anos, mas já trabalhava há 7 (sete) anos, mas antes era contratada.

A **Professora IX** comentou comigo que a profissão é muito desvalorizada, mas que ela gosta muito do que faz. Que a questão salarial é muito ruim, que o trabalho é muito pesado e, portanto, deveria ser mais bem valorizado.

NOTA DE CAMPO 4

EMEI II

2º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA MANHÃ

Data: 03 de abril de 2014.

Horário: 08h00min às 11h00min.

Neste dia fui observar a sala da **Professora X**, 1º período, tem 16 alunos, e ela está quase para aposentar. Ela não está dobrando turno mais, pois disse que está muito cansada e os filhos como já formaram não precisam mais dela financeiramente, e que ela está muito cansada para dobrar período, mas só tem 3 (três) meses que ela não dobra, pois dobrou a vida toda, inclusive em escola particular e aí ela fez uma comparação que quando ela trabalhava na particular dava dó das crianças de ver a

diferença de estrutura entre a particular e a pública. Que na particular tinha piscina, espaço para as crianças brincarem e como na pública o espaço é reduzido.

A **Professora X** destacou a falta de espaço na **EMEI II**, crianças dividindo a mesma cadeira e carteira. Que é muito difícil trabalhar naquela EMEI, pois o espaço é muito reduzido e isso a afeta na realização de atividades com as crianças. E como as crianças ficam muito agitadas fica muito difícil dar aula, mas entende as mesmas, pois segundo ela crianças na faixa etária de 4-5 anos precisam de espaço, de liberar a energia. E como as salas são pequenas e o pátio também é muito pequeno ali naquela escola todos ficam muito estressados. Segundo ela isso é o que mais estressa. Também falou do barulho do ventilador que realmente é muito intenso, mas sem o ventilador ligado é impossível ficar dentro da sala de aula. Comentou que na opinião dela as cadeiras e carteiras não chegam por falta de empenho da prefeitura.

Ao final comentou que a tinta que eles usam na parede rapidamente mofa e tanto ela quanto as crianças passam mal.

Depois me dirigi para a sala da **Professora XI**, 2º período, tem 11 alunos. Ela comentou do atual plano de carreira que segundo ela não é bom. E o que está sendo discutido atualmente está demorando muito. Reclamou do giz que realmente não escreve.

EMEI II

2º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA TARDE

Data: 03 de abril de 2014.

Horário: 13h00min às 16h00min.

Na parte da tarde acompanhei inicialmente a **Professora XII**, 1º período, 11 alunos. Ela quase não falou comigo, pois realmente estava muito atarefada, falou somente sobre a mudança de escola que para ela não vai mudar nada na realidade, pois irá aumentar a demanda. Que ela dobra período, que é muito corrido e que na escola à tarde o problema maior é o barulho e a falta de espaço.

Depois fui observar a sala da **Professora XIII**, 2º período, tem 16 alunos. Ela falou muito do espaço, do barulho, que a sala dela por ser no fundo próxima do refeitório, mesmo local que as crianças brincam depois do lanche e como os horários de

lanche é diferente sempre tem barulho, além do que esse espaço também é utilizado para educação física e a ducha. Também falou da falta de cadeira e carteira.

Percebi que as tarefas dos alunos são iguais até mesmo entre os períodos, então perguntei para a **Professora XIII** quanto as atividades, ou seja, se elas que montam as mesmas atividades ou se vem algo pronto da SME, ela me disse que são elas que montam, mas procuram trabalhar todas no mesmo ritmo, com as mesmas atividades para evitar cobrança por parte dos pais que ficam comparando o caderno dos alunos. Assim elas trocam as atividades entre si.

CP: Realmente o barulho na escola é ensurcedor e a falta de espaço uma questão complexa. O barulho do ventilador realmente é estressante. A falta de cadeiras e carteiras uma realidade. Nesse 2º dia de observação busquei tanto de manhã quanto a tarde cadeira no refeitório para que eu pudesse sentar. O espaço realmente é um caos e de enlouquecer qualquer pessoa que tenha que trabalhar naquelas condições. Além das professoras não terem local adequado para conversarem e lancharem.

NOTA DE CAMPO 5

EMEI III

1º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA MANHÃ

Data: 10 de abril de 2014.

Horário: 08h00min às 11h00min.

Na parte da manhã na **EMEI III** iniciei a observação na sala da **Professora XIV**, 1º período, 26 alunos.

A **Professora XIV** mal conseguiu me olhar, pois ela realmente estava correndo muito, mas me falou num momento que é muita criança para pouca estrutura.

CP: Neste dia de observação quase fiquei louca, apesar de a sala ser bem grande, com espaço suficiente para colocar carteiras e mesas, a mesma não conta com o número suficiente nem de mesas nem de cadeiras. Somente 16 crianças sentam e 10 ficam no chão. Então, enquanto a professora tenta realizar a atividade com 16 crianças as outras 10 estão no chão brincando e fazendo muito barulho, pois a professora não consegue sozinha dar conta de 26 crianças ainda mais com 10 no chão pegando todos os brinquedos.

Depois fui para a sala da **Professora XV**, também do 1º período. Ela é professora eventual, estava na turma para cobrir a professora que estava de atestado médico. A turma tem 26 crianças, 10 ficam fazendo as atividades no chão pela falta de cadeira e carteira. Segundo a **Professora XV** a prefeitura fica jogando a culpa da falta de cadeira e carteira na marcenaria que não consegue entregar a tempo os pedidos, mas para ela é falta de vergonha mesmo, e questionou porque não dão outro jeito.

Para ela os brinquedos estão muito velhos. Que o problema da falta de professores também é grande, pois só tem ela de eventual na escola na parte da manhã e agora ela está substituindo uma professora de atestado, assim se alguém precisar dela não tem como ela atender.

Comentou que, na visão dela, as crianças devido ao problema da falta de cadeira e carteira veem a carteira como um castigo, então quando elas têm que sentar na cadeira para fazer alguma atividade não querem. Querem ficar somente no chão brincando, assim ela levantou que ocorre um sério problema no 1º ano do ensino fundamental, as crianças além de chegarem sem saber nada, nem escrever o próprio nome, nem conseguem ficar sentadas. Falou até para eu ir ver como é isso no fundamental. E até comparou a realidade dessas crianças com as de escola particular, segundo ela na escola particular a criança nessa idade já sabe muita coisa, e consegue ficar sentada. Falou também do tapete pedagógico que fica nas salas, que os mesmos não são pedagógicos e sim dão é alergia nas crianças.

CP: Realmente essa escola tem uma estrutura física bem maior que as outras que visitei até o momento, mas ao mesmo tempo tem muitas crianças, o que deixa a sala sobrecarregada. O problema do tapete, da falta de mesas e cadeiras e dos brinquedos velhos realmente é visível. Apesar de não se adotar mais nas EMEIs o tapete pedagógico nesta escola nos momentos que ocorreram as observações ainda tinha-se esses tapetes, que segundo as professoras, era para amenizar a falta de cadeiras e carteiras.

EMEI III

1º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA TARDE

Data: 10 de abril de 2014.

Horário: 13h00min às 17h00min.

No início da tarde fiquei na sala da **Professora XVI**, 2º período, 27 crianças, a sala comporta somente 16 crianças sentadas. O mesmo problema da carteira e cadeira e a professora insatisfeita com isso.

A **Professora XVI** me relatou que tem um aluno especial na sua sala e que ela não tem um auxílio diário em relação ao que fazer com essa criança.

CP: O que constatei é que tem uma cuidadora para a escola toda, que auxilia com a parte das necessidades físicas das crianças especiais, mas ela auxilia somente aquelas crianças com muita dificuldade. E tem a professora de Educação Especial, mas que trabalha pontualmente com as crianças. Ou seja, ela vai à escola em determinado dia e horário da semana.

Depois fui para a sala da **Professora XVII**, GII, 24 crianças, ela tem o auxílio de 2 (duas) educadoras.

Comentou que os pais contribuíram com R\$ 2,00 reais para a compra dos ovos de páscoa, mas que tem pai que não pode colaborar nem com isso, então a diretora completa o dinheiro que falta e que geralmente falta R\$150,00, R\$200,00 para comprar ovo de páscoa para todas as crianças e isso todos os anos.

NOTA DE CAMPO 6

EMEI III

2º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA MANHÃ

Data: 08 de maio de 2014.

Horário: 08h00min às 11h00min.

Na parte da manhã observei a sala da **Professora XVIII**, 1º período, 26 alunos e somente 19 cadeiras. A **Professora XVIII** não teve tempo nem para me olhar, uma vez que ela tem uma criança com necessidade especial na sala e as atividades que ela desenvolve com a turma, exige da mesma dar uma atenção individualizada para essa criança.

Depois fui realizar a observação no berçário e GI, 23 crianças, período integral, na parte da manhã tem uma professora e 4 (quatro) educadoras. Durante essa observação não teve nenhuma interação da professora comigo.

CP: Nesse dia percebi que as professoras estavam bem caladas, não sei se tem haver com a reportagem do Custe o Que Custar (CQC), Programa da Rede Bandeirante

de televisão que esteve na cidade na semana anterior, falando justamente do elevado número de crianças que se encontram sem vagas nas escolas de Educação Infantil na cidade de Uberlândia/MG.

EMEI III

2º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA TARDE

Data: 08 de maio de 2014.

Horário: 13h00min às 17h00min.

Na parte da tarde observei a sala da **Professora XIX**, na prefeitura ela trabalha há 1 (um) ano, mas foi professora muitos anos na rede particular de ensino em Uberlândia/MG. Comentou que a diferença da escola particular para a pública se refere às condições materiais de trabalho, segundo ela tudo que ela queria de material na particular ela tinha, era só pedir, já na pública disse que gasta muito dinheiro do bolso, pois como não tem nada de material ela acaba comprando para poder fazer o serviço dela.

Estava muito nervosa com as canteiras da escola, pois segundo ela se elas não “vão com a sua cara” não fazem nada para você, e deu o exemplo que hoje seria dia de filme com os alunos e que pediu para elas estourarem pipoca e elas colocaram “mil empecilhos”, que assim fica difícil trabalhar.

Comentou também que sempre tem bilhete na sala: tia não suje as carteiras. Então me falou que como ela não suja carteira com crianças, que tem massinha, tem canetinha, que é impossível, que elas que façam o serviço delas e a deixe fazer o dela. Até mesmo na lousa que tem de fora da escola que é justamente para as crianças pintarem, esses dias tinha um bilhete: tia quando usar limpe. Então comentou que não dá bola para essas coisas e que usa mesmo e suja mesmo, se não quiser limpar não limpa. Comentou que fala essas questões para direção e nada é resolvido, então resolveu fazer o trabalho dela e pronto.

Reclamou bastante da falta de cadeiras e disse que a questão dos cantinhos nunca deveria ter existido, pois segundo ela nunca deu certo.

Tem 26 alunos em sala e 1 (uma) criança com Síndrome de Down, que segundo ela foge o tempo todo e dá muito trabalho, que ela não tem preparação para ter essa criança em sala, mas que ela não tem escolha, que 1 (uma) criança com necessidade

especial vale por 2 (duas) na hora da vaga, mas que ela tem 1 (uma) criança a mais na sala, pois na lista de espera estava uma mãe com gêmeos. Reclamou da falta de ajuda com a criança especial e pelo fato dela não ter escolha e nem ajuda quanto ao trabalho com essa criança.

Disse que em relação ao salário da particular a diferença é pouca, mas que na particular ganhava R\$ 700,00 reais para 22 crianças. Que na prefeitura ganha mais, mas o número de crianças é maior e ela ainda não tem o material. Tem que ficar gastando do próprio bolso.

NOTA DE CAMPO 7

EMEI IV

1º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA MANHÃ

Data: 24 de abril de 2014.

Horário: 08h00min às 11h00min.

Na parte da manhã observei a **Professora XX**, 1º período, 25 crianças na sala, somente 16 cadeiras e 4 (quatro) mesas, isso porque a professora contou que até ontem tinha somente 3 (três) mesas ela que viu uma “dando sopa” no pátio e pegou, mas me disse que logo aparece alguém para buscá-la.

Comentou que os brinquedos que eu estava vendo lá tudo velho, e os que ainda têm ela que compra, traz brinquedo de casa, pois se depender da prefeitura ou da escola não tem nada. Que ela gasta muito dinheiro do bolso.

Comentou que o modelo de construção da escola é baseado no projeto do governo federal, e que as escolas que estão sendo construídas a partir de 2012 em Uberlândia /MG seguem esse modelo.

CO: Realmente a construção da escola é fantástica, as salas bem espaçosas.

Mas a **Professora XX** comentou que quanto mais espaço mais alunos tem na escola.

Falou também que no bairro há 3 (três) escolas de Educação Infantil, mas que todos querem essa EMEI pelo fato de ser bonita, espaçosa, e segundo ela, até mesmo, esse fato influencia na participação dos pais na escola, que não querem perder a vaga dos filhos, portanto, participam das atividades da escola, como ajudar com dinheiro para

alguma confraternização, participar das reuniões. Comentou que a lista de espera da escola é grande. E por isso também os pais participam muito em tudo.

CP: Realmente como disse a sala é espaçosa, há um lugar separado para colocar as pastas dos alunos. Tem armário, brinquedos, mas não tem cadeira e nem carteira suficiente.

A **Professora XX** comentou do professor de apoio, que seria um educador que fica destinado a ficar 1 (uma) hora por dia com cada professora de 1º e 2º período para ajudá-la, segundo ela, até mesmo a desenvolver melhor seu trabalho, pois com a ajuda de um educador ao menos 1 hora por dia seria muito bom, mas disse que o educador designado para a sala dela nesse ano foi somente 2 (duas) vezes até agora, pois como faltam muitos professores ele acaba cobrindo a falta dos mesmos, indo de sala em sala. Ninguém ainda havia comentado do papel desse apoio. Esse assunto surgiu devido ao fato de que em cada sala ao fundo tem um espaço (solário), como se fosse um pequeno pátio, então perguntei se ela usava esse espaço, respondeu que sim e, principalmente quando o apoio vai, pois aí ela divide a turma e pode trabalhar melhor a parte pedagógica.

EMEI IV

1º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA TARDE

Data: 24 de abril de 2014.

Horário: 13h00min às 17h00min.

Na parte da tarde observei a sala da **Professora XXI**, ela começou falando muito da questão da falta de cadeiras e carteiras, na sala dela tem 29 crianças e somente três (3) mesas e 12 cadeiras. Isso a incomoda muito, pois segundo ela fica impossível trabalhar a parte pedagógica.

Falou sobre a formação continuada que ocorria no CEMEPE, segundo ela na gestão passada todo mês tinha a formação, mas que as professoras reclamavam muito, pois não era tão boa, mas ao menos tinha, e agora nessa gestão não tem mais curso de formação, me disse que se eu perguntar para a diretora ou para a coordenadora pedagógica elas me falarão que tem a formação, mas segundo ela é mentira não tem nada.

Sobre o plano de carreira disse que a forma como está sendo discutido e pelo jeito que as coisas estão se delineando o salário dos professores da rede municipal ao invés de valorizar irá desvalorizar. Pois está ficando aquém, por exemplo, do salário do advogado e do educador.

Comentou que o problema grande dessa nova gestão é justamente prometer muito e não cumprir nada, quanto ao salário segundo ela ouviu várias vezes falando na televisão e na plenária que professor iria ganhar dignamente e nada está acontecendo. Mesma coisa com o material escolar, segundo ela nunca veio um material tão ruim, que na gestão passada atrasava (chegava no mês de março geralmente), mas quando vinha o material era bom, que esse ano chegou somente agora em abril e quando ela viu assustou que veio tudo de pior qualidade, lápis, caderno pequeno. Que os pais tiveram de comprar os cadernos, pois vieram cadernos péssimos. E que o uniforme não veio até agora. E que em janeiro viu duas reportagens na televisão, inclusive com a secretaria de educação falando que o material que ia chegar no mês de fevereiro e seria de ótima qualidade e não chegaria atrasado, aí demora para chegar e quando chega é péssimo e ainda por cima que os professores passam de mentirosos para a população, que assiste o jornal e recebe outra informação e ainda fala que os professores que mentem, por exemplo, que o pai dela acredita muito na mídia acha que ela que é implicante e mentirosa.

Quanto aos brinquedos disse que são péssimos e que os que eu estava vendendo ali a maioria ela que comprou.

NOTA DE CAMPO 8

EMEI V

1º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA MANHÃ

Data: 15 de maio de 2014.

Horário: 07h30min às 11h00min.

Iniciei as observações na sala da **Professora XXII**, 2º período, na sala há 26 alunos, devido ao fato de ter 1 (uma) criança especial, com Síndrome de Down, senão seria mais alunos. No momento que fiquei observando, uma educadora ficou o tempo todo com a professora, auxiliando essa criança especial, segundo a professora a educadora auxilia nas necessidades de alimentação, banheiro e higiene. Mas, segundo a

Professora XXII raramente fica uma educadora na sala, aí ela disse que até parecia que esse dia por eu estar lá observando é que a educadora ficou na sala.

Ao final da observação a **Professora XXII** me pediu para eu colocar na pesquisa o tanto que ela sofre com o número excessivo de crianças.

No momento que eu estava na sala entrou um moço para trocar um armário, utilizado para colocar livros e brinquedos, segundo ele por um melhor, mas o que foi para a troca também estava bem ruim.

CP: Falta cadeira na sala para variar. E a percepção que tenho é que quanto maior a escola mais crianças tem. Por a escola ser muito grande percebi que atrapalha muito o entrosamento entre as professoras. O fato de ter a criança especial na sala realmente requer uma maior atenção da professora. Imagino como deve ser quando a educadora não está em sala.

Depois fui para a sala da **Professora XXIII**, 2º período. No início, como geralmente ocorreu com professoras de 1º e 2º período, nem me olhou, depois ela começou a contar um tanto de coisas interessantes, vi que queria desabafar. Começou me contando que a clientela da escola mudou muito, que hoje os pais dos alunos de lá tem mais renda, que há um tempo eram muito pobres.

Comentou que falta muito material, como caderno, lápis, mas que ela não aguenta e traz de casa, do material que sobra das filhas, pois sempre sobra e ela traz para a escola. Disse que se necessário tira dinheiro do bolso para comprar material para trazer, pois senão o serviço fica mal feito.

Para ela há uma cobrança grande da parte pedagógica, principalmente das professoras do Ensino Fundamental. Assim, para ela a criança hoje não aprende nem na Educação Infantil nem no Fundamental. Pois, segundo a professora, por não ter mais a cobrança que tinha antes, quando a criança ainda com 6 anos estava na Educação Infantil. Então ela hoje faz o que pode, mas não além do seu limite, como fazia antes, quando tinha cobrança.

Para a **Professora XXIII** as professoras da Educação Infantil ficam mal vistas pelas do Fundamental, que querem colocar a culpa da alfabetização nelas da Educação Infantil. Para ela a mudança de 6 anos para o Fundamental ocorreu sem a participação dos professores, que realmente é quem sabe da real necessidade das crianças. Segundo a **Professora XXIII** as professoras da Educação Infantil se cobram muito em relação à alfabetização, mas por não terem a obrigação de alfabetizar, fazem o que podem. Na

opinião dela a falta de espaço é um dificultador para a alfabetização, pois não se tem espaço suficiente para trabalhar com as crianças.

Na sala da **Professora XXIII** tinha cadeiras e carteiras suficientes, mas ela me explicou que é pelo fato dela ter 28 alunos e a tarde ter 32 na sala, por isso ela tem cadeira e carteira, disse que esse número de alunos que elas trabalham é desumano. Nesse dia tinha ido 15 alunos, segundo ela estava no céu, com esse número de crianças, que para ela é o adequado.

EMEI V

1º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA TARDE

Data: 15 de maio de 2014.

Horário: 13h00min às 15h00min.

Na parte da tarde fiquei na sala da **Professora XXIV**, 1º período, ela nem me olhou, ficou o tempo todo preocupada com a atividade que as crianças estavam fazendo, dividindo as mesmas em mesas separadas, dando atividades diferentes e as que estavam fazendo atividade de alfabetização ela colocava na mesa com ela, de duas em duas e ia ajudando uma por uma a fazer a atividade.

Na sala dela tem uma criança autista e neste dia tinha um educador na sala para ajudar com essa criança, mas pelo que percebi também esse educador aquele dia estava ali por acaso, pois na rotina ele raramente vai até a sala.

Depois iria acompanhar outra professora que caiu e teve que ir para o pronto socorro.

NOTA DE CAMPO 9

EMEI V

2º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA MANHÃ

Data: 29 de maio de 2014.

Horário: 07h30min às 11h00min.

Fiquei na sala da **Professora XXV**, 1º período. Ela comentou que a demanda da escola mudou muito, pois hoje os pais que frequentam a escola na maioria são pais de condição financeira favorável. Que os pais hoje transferiram a educação das crianças

para a escola, que a escola hoje tem que dar conta de tudo, que chama a mãe pra conversar e muitas vezes elas não vem e quando vem o que ela fala não muda nada.

Ela disse que às vezes tem professoras muito devagar e que ela não tem paciência pra isso, deu o exemplo do ensaio da festa junina, que eu assisti, que as crianças estavam com dificuldade na hora de dançar e que as outras professoras ficam olhando e não ajudam, disse que quando pega alguma coisa pra fazer tenta dar o seu melhor.

EMEI V

2º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA TARDE

Data: 29 de maio de 2014.

Horário: 14h00min às 16h00min.

Na parte da tarde fiquei na sala da **Professora XXVI**, 2º período, a sala tem 32 crianças. A **Professora XXVI** estava muito estressada, sem tempo, sequer para notar minha presença em sala de aula, não conversou nada comigo.

CP: Na observação desse dia pude presenciar como o lápis de cor enviado para a escola está de péssima qualidade, a **Professora XXVI** deu uma atividade de colorir para as crianças e passou quase o tempo todo apontando lápis que quebrava a ponta toda hora eu tentei apontar e nem consegui, pois o apontador que foi enviado também é de péssima qualidade.

CP: As supervisoras escolares dessa escola foram muito simpáticas. Por a escola ser muito grande percebe-se uma falta de entrosamento entre a equipe, pois elas nem sequer se veem, não vi a diretora nenhum dia das observações, fui conduzida e auxiliada pelas supervisoras escolares. É a única escola, das que observei que as crianças podem levar lanche de casa. Em quase toda sala está tendo uma criança incluída e as professoras falam da falta de preparo e de tempo com tantas crianças em sala para poder dar atenção a uma criança especial.

NOTA DE CAMPO 10

EMEI VI

1º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA MANHÃ

Data: 05 de junho de 2014.

Horário: 08h30min às 10h00min.

Como a escola estava se organizando para a festa junina e a Copa do Mundo a diretora me pediu que chegasse um pouco mais tarde e saísse um pouco mais cedo nos 2 (dois) dias de observação e na parte da tarde disse que não teria como eu ir, pois as professoras estariam muito ocupadas com a organização da festa.

Assim, na parte da manhã observei a sala da **Professora XXVII**, 1º período. Ela me contou a respeito dos cantinhos pedagógicos, procedimento pedagógico que foi adotado na gestão do prefeito passado, segundo ela sempre se trabalhou com cadeiras e carteiras na sala de aula na Educação Infantil e de repente, do dia para a noite chega a diretora e comunica que as mesas e as cadeiras estariam sendo retiradas da sala de aula e que a partir daquele momento as professoras trabalhariam com os cantinhos, que eram os tapetes colocados no chão. Pra ela aquilo foi um choque, pois ninguém conversou sobre essa mudança, foi tudo muito rápido e sem o consentimento das professoras. Para ela os cantinhos eram terríveis, pois não tinha como trabalhar nada com as crianças a única coisa que elas queriam era brincar.

NOTA DE CAMPO 11

EMEI VI

2º DIA DE OBSERVAÇÃO

PERÍODO DA MANHÃ

Data: 06 de junho de 2014.

Horário: 08h30min às 10h00min.

Iniciei a observação na sala da **Professora XXVIII** que me contou que estava de atestado médico de 15 dias e tinha acabado de voltar, pois, segundo ela, tem 5 (cinco) crianças na sala que são muito difíceis e ela não dá conta delas e, portanto, chegou a adoecer. Segundo ela trabalhou muito tempo no ensino Fundamental e chegou até a dobrar período no ensino Fundamental por 5 (cinco) anos e nunca cansou tanto quanto agora que está com a Educação Infantil há 3 (três) anos. Disse que é a faixa etária que mais a cansou, é professora de matemática e, segundo ela prestará concurso para trabalhar com os anos finais do Fundamental, pois trabalhou com os anos iniciais. E já

pediu remoção de escola, pois não está dando conta da demanda da sala de aula da escola que se encontra.

Depois fui para a sala da **Professora XXIX**, foi a professora que mais conversou comigo e pegou um momento do seu módulo para conversarmos. Acabou de aposentar pelo Estado e dobrou turno a vida toda.

Também comentou dos cantinhos de como era terrível que sempre o professor alfabetizou e de repente mudou tudo, o foco passou a ser o brincar e que a criança ia para a escola somente para brincar. Chegou até a comentar que as crianças que estudavam nessa escola eram disputadas na Escola Estadual ao lado, quando a Estadual tinha o Fundamental completo, de tanto que elas saiam da escola municipal alfabetizadas e inteligentes. E que ainda tem reflexos dos cantinhos, pois ainda tem criança que só quer brincar.

Comentou que quando tem reunião na escola vai em média 5 (cinco) pais para discutir o projeto pedagógico, segundo ela tem mãe que ela ainda não conhece, que os pais não se preocupam mais em perguntar como os filhos vão na escola nem em questão de comportamento nem de evolução pedagógica.

Que o número de alunos é muito grande e ainda tem as crianças incluídas que é muito difícil o professor dar atenção para as necessidades individuais de cada um diante uma demanda tão grande.

Falou que a escola estava com o mato bem grande e que o prefeito ia visitar a escola e o marido de uma das funcionárias foi e capinou o mato, segundo ela por causa das crianças também, pois não dava nem pra levar para o pátio para brincar com o mato como estava. Na opinião dela não tinha que capinar, pois o prefeito tinha que ver a realidade, que o ceremonial da prefeitura foi na escola antes da visita do prefeito e cobrou a diretora em relação a pintura da escola, e a diretora respondeu que a pintura é de responsabilidade da prefeitura e que ela não ia cuidar disso que o prefeito que visse a realidade. Além disso, que a escola estava cheia de goteiras.

Comentou que ganharam recentemente uma brinquedoteca, perguntei de quem e ela respondeu que foi da equipe de motocross, que eles fazem algumas ações sociais e mediante a intervenção da diretora com um vereador do bairro, eles conseguiram essa brinquedoteca, que começará a ser usada no segundo semestre, pois elas ainda tem que organizar o cronograma.

Comentou que quando começou ganhava se for fazer um comparativo em média 10 salários mínimos e como com o tempo o salário foi desvalorizando. Hoje quem entra ganha em média um (1) salário e meio.

CP: Na parte da manhã em todas as salas têm 1 (uma) criança incluída e como na escola tem somente 1º e 2º período quem auxilia essas crianças com necessidades especiais é a cantineira, que troca fralda, dá comida, leva ao banheiro, pois não tem educadora disponível e as professoras não dão conta de fazer isso, devido ao número de alunos, que varia de 23 a 26 alunos por sala.

APÊNDICE 6
ORGANIZAÇÃO EM CATEGORIAS DAS FALAS INFORMAIS DAS
PROFESSORAS DURANTE OS MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO

CATEGORIAS⁸³	MATERIALIDADE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA⁸⁴
Comparação de gestões⁸⁵	<p>No governo anterior as coisas estavam mais certas, agora parece que está tudo muito incerto. Profa. I⁸⁶</p> <p>Nunca, desde o tempo que trabalho o salário atrasou, agora atrasou e a gente fica com medo, pois as dívidas são muitas e se não receber em dia fica difícil. Profa. I</p> <p>Tem horas que a gente fica com medo do que vai dar, não é que eu seja Odelmo e contra o PT, mas antes as coisas estavam melhores, agora é muita promessa e pouca ação. Profa. I</p> <p>Promete que o salário vai aumentar R\$ 800,00, faz as contas do tanto de funcionário, eles não dão conta de aumentar tanto assim. No governo anterior não ficava falando, chegava de um dia para o outro fazia o que tinha que fazer e pronto. Profa. I</p> <p>Já passei por três mandatos diferentes de prefeito, acredito que todos que entram tentam fazer o melhor, mas de acordo com suas convicções e por isso cada um que entra muda tudo e até encontrar alguém dentro da SME em sintonia com as ideias da atual gestão leva tempo e nisso a escola e os professores sofrem, até eles acertarem a mão. Diretora I</p> <p>O grande problema dessa nova gestão é justamente prometer muito e não cumprir nada, quanto ao salário ouvi várias vezes falando na televisão e na plenária que professor iria ganhar dignamente e nada está acontecendo. Mesma coisa com o material escolar, nunca veio um material tão ruim, na gestão passada atrasava (chegava em março geralmente), mas quando vinha o material era bom, esse ano chegou somente agora em abril e quando vi assustei, veio tudo de pior qualidade,</p>

⁸³ Na análise da fala das professoras, mesmo que de forma informal, coletadas durante os momentos de observação, as quais, como dito anteriormente foram organizadas em notas de campo, pode-se perceber que algumas falas se repetiam entre as professoras, e algumas mesmo que fosse somente de uma professora fazia sentido na busca por sublinhar o que fosse importante para a compreensão da realidade das condições de trabalho docente dessas professoras, assim é que se procurou organizar essas falas informais em categorias para uma melhor compreensão das mesmas.

⁸⁴ Aqui se procurou trazer a fala das professoras em relação a cada categoria que emergiu.

⁸⁵ Importante recordar que de 2005 a 2012 a cidade de Uberlândia/MG foi governada pelo prefeito Odelmo Leão do Partido Progressista (PP) e nas eleições de 2012 foi eleito Gilmar Machado do Partido dos Trabalhadores (PT), assim no momento das observações a cidade estava passando por um momento de mudança de governo.

⁸⁶ Na EMEI I participaram as professoras de I a V. EMEI II professoras de VI a XIII. EMEI III professoras de XIV a XIX. EMEI IV professoras de XX a XXI. EMEI V professoras XXII a XXVI. EMEI VI professoras de XXVII a XXIX.

	<p>lápis, caderno pequeno. Os pais tiveram de comprar os cadernos, pois vieram cadernos péssimos. O uniforme não veio até agora. Em janeiro vi duas reportagens na televisão falando, inclusive com a secretaria de educação falando que o material ia chegar no mês de fevereiro e seria de ótima qualidade e não chegaria atrasado, aí demora para chegar e quando chega é péssimo e ainda por cima nós professores passamos de mentirosos para a população, que assiste o jornal e recebe outra informação e ainda fala que a gente que mente, por exemplo meu pai que acredita muito na mídia acha que eu que sou implicante e mentirosa. Profa. XXI</p>
Propostas pedagógicas	<p>Para mim aquilo foi um choque, pois ninguém conversou como deveria sobre essa mudança, foi tudo muito rápido e sem o nosso consentimento. Para mim os cantinhos eram terríveis, pois não tinha como trabalhar nada com as crianças a única coisa que eles queriam era brincar. Profa. XXVII</p> <p>Era terrível, sempre o professor alfabetizou e de repente mudou tudo, o foco passou a ser o brincar e a criança ia para a escola somente para brincar. As crianças que estudavam nessa escola eram disputadas na Escola Estadual ao lado, quando a Estadual tinha o fundamental completo, de tanto que elas saiam da escola alfabetizadas e inteligentes. Ainda tem reflexos dos cantinhos, pois ainda tem criança que só quer brincar. Profa. XXIX</p> <p>Os cantinhos nunca deveriam ter existido, pois nunca deu certo. Profa. XIX</p>
Formação continuada	<p>Antes tinha mais formação profissional, a gente ia escola por escola e uma vez por mês se encontrava todas as escolas. Agora já tem um ano e três meses desse novo governo e não tem formação continuada. Profa. I</p> <p>No governo anterior tinha a formação continuada, até que não era das melhores, pois era muito imposta, por exemplo, você queria discutir um texto da realidade da sua escola, da necessidade da sua escola e não podia, a formação era engessada, mas ao menos tinha e agora a gente sente falta, pois desde que mudou o governo a gente não tem mais formação, está tudo perdido, sem rumo. Mas acho que às vezes é assim mesmo, mudança de governo deixa as pessoas perdidas. Profa. V</p> <p>Na gestão passada todo mês tinha a formação, as professoras reclamavam muito, pois não era tão boa, mas ao menos tinha e agora nessa gestão não tem mais curso de formação, se você perguntar para a diretora ou para a coordenadora pedagógica ela falará que tem a formação, mas é mentira não tem nada. Profa. XXI</p>
Plano de Cargos e Salários	<p>A gente vai tendo perdas salariais ao longo do tempo, esse plano de carreira que está sendo debatido agora, em minha opinião, ao invés de ganhar benefícios com ele nós vamos é perder alguns benefícios, é tudo camuflado. Até temos a possibilidade de discutir o plano, mas é a noite e trabalhando de manhã e a tarde você acha que a</p>

	<p>gente tem ânimo para ir discutir plano a noite? Profa. I</p> <p>Está tudo perdido, tem um grupo de 5 (cinco) professoras que vão aqui da escola para as discussões e chega e passa pra gente, mas elas não estão explicando nada direito, elas não estão entendendo nada do que está acontecendo. Nós até fizemos as reivindicações e levamos pra Secretaria, que estavam pautadas na valorização do educador; questão salarial; ajuda com a Educação Especial. Profa. V</p> <p>A forma como está sendo discutido e pelo jeito que as coisas estão se delineando o salário dos professores da rede municipal ao invés de valorizar irá desvalorizar. Pois está ficando aquém, por exemplo, do salário do advogado e do educador. Profa. XXI</p>
Dupla jornada	<p>Agora estou com dois concursos na prefeitura, mas trabalhar dois períodos não é fácil, mas sempre trabalhei dois períodos, estou procurando outro trabalho que possa trabalhar somente 6 horas e ganhar o que eu ganho hoje trabalhando dois períodos. Profa. I</p> <p>Eu sempre dobrava, mas dobrava em um programa específico de Educação de Jovens e Adultos (EJA), agora com a mudança de governo não pude dobrar mais, pois o EJA o dinheiro não é atrelado ao FUNDEB, então tinha que escolher ou ficava nesse programa ou na Educação Infantil, então optei pela Educação Infantil, o ano que vem já me aposento. Fui até conversar com vereador para ver se conseguia mudar isso, conseguir dobrar, mas não teve jeito e falei pra ele que nunca queria precisar pedir isso que o meu sonho era poder trabalhar somente um período e ganhar o suficiente para não precisar dobrar. Profa. II</p>
Gestão da escola	<p>Quando cheguei nessa escola em 2009, era tudo bem precário, muito mato, pouco material, poucos brinquedos na área externa, que na verdade não tinha como ser utilizada por causa do mato. Mas desde quando a atual diretora entrou na escola ela luta por esses materiais, faz festa para arrecadar dinheiro, pede dinheiro aos pais através da caixa escolar. Profa. IV</p>
Materiais educativos disponíveis	<p>Falta bastante material, você viu, tem 1 (uma) televisão pra escola toda, 1 (um) DVD, a supervisora entrou na sala e pediu pra eu aumentar o som, você viu? Como aumentar o som? O som do computador que é meu! Não aumenta mais que aquilo. Máquina fotográfica tem que trazer a nossa pra fazer registro de atividades, pois a escola também só tem 1 (uma). E olha que a nossa clientela é muito boa, ou seja, filho de funcionário da UFU, do Procon (cargo de confiança), filho de médico, e é assim! Imagina onde a clientela não é essa?! Como é as condições materiais de trabalho? Profa. V</p> <p>Não faltam materiais na escola, mas porque os pais doam no início do ano, então a escola tem um depósito desses materiais, mas eles não vêm da Secretaria de</p>

	<p>Educação e sim da doação dos pais. Profa. VII</p> <p>A diferença da escola particular para a pública se refere às condições materiais de trabalho, tudo que eu queria de material na particular eu tinha, era só pedir, já na pública, gasto muito dinheiro do bolso, pois como não tem nada de material acabo comprando para poder fazer o serviço. Profa. XIX</p> <p>Falta muito material, como caderno, lápis, não aguento e trago de casa, do material que sobra das minhas filhas, pois sempre sobra e trago para a escola. Se necessário tiro dinheiro do bolso para comprar material para trazer, pois senão o serviço fica mal feito. Profa. XXIII</p>
Número de alunos por sala	<p>É muita criança para pouca estrutura. Profa. XIV</p> <p>Coloca na sua pesquisa o tanto que eu sofro com o número excessivo de crianças. Profa. XXII</p> <p>Esse número de alunos que nós trabalhamos é desumano. Profa. XXIII</p> <p>O número de alunos é muito grande e ainda tem as crianças incluídas que é muito difícil o professor dar atenção para as necessidades individuais de cada um diante uma demanda tão grande. Profa. XXIX</p>
Disponibilidade de carteiras e cadeiras	<p>Na gestão anterior trabalhava-se com os cantinhos nas EMEIs e assim metade da turma ficava no tapete pedagógico e a outra nas mesinhas e cadeiras fazendo as atividades com a professora, essa ideia é linda no papel, mas na prática com 20 crianças é impossível, um só adulto para a divisão dos grupos na faixa etária de 4 e 5 anos, pois as crianças que ficavam no tapete pedagógico ficavam sem orientação, uma vez que a professora tinha que se preocupar com as atividades dos que estavam na mesa, e tem jogos pedagógicos que é necessário a orientação dos adultos. Então nessa nova gestão essa questão foi discutida e a partir desse ano (2014) não se tem mais os tapetes pedagógicos para a divisão dos grupos, dessa forma estão faltando carteiras e cadeiras em número suficiente para as crianças, mas o levantamento já foi feito e passado várias vezes para a SME, mas não vem o número suficiente de cadeiras e carteiras, mas também no espaço que estamos nem cabe as mesmas.</p> <p>Diretora I</p> <p>As cadeiras e carteiras não chegam por falta de empenho da prefeitura. Profa. X</p> <p>A prefeitura fica jogando a culpa da falta de cadeira e carteira na marcenaria que não consegue entregar a tempo os pedidos, mas pra mim é falta de vergonha mesmo, porque não dão outro jeito? Profa. XV</p> <p>As crianças devido ao problema da falta de cadeira e carteira veem a carteira como um castigo, então quando elas têm que sentar na cadeira para fazer alguma atividade não querem. Querem ficar somente no chão brincando, assim ocorre um sério</p>

	problema no 1º ano do ensino fundamental, as crianças além de chegarem sem saber nada, nem escrever o próprio nome, nem conseguem ficar sentadas. Vai ver como é isso no fundamental. Na escola particular a criança nessa idade já sabe muita coisa, e conseguem ficar sentadas. Os tapetes que ficam nas salas não são pedagógicos e dão é alergia nas crianças. Profa. XV
Falta de professores	O problema da falta de professores é grande, pois só tem eu de eventual na escola na parte da manhã e agora que estou substituindo uma professora de atestado, assim se alguém precisar de mim não tem como eu atender. Profa. XV
Brinquedos	Os brinquedos estão muito velhos. Profa. XV Os brinquedos que você está vendendo é tudo velho, e os que ainda têm eu que compro, trago brinquedo de casa, pois se depender da prefeitura ou da escola não tem nada. Gasto muito dinheiro do bolso. Profa. XX Os brinquedos são péssimos e os que vocês está vendendo a maioria eu que comprei. Profa. XXI
Professor de apoio	O professor de apoio é um educador que fica destinado a ficar uma hora por dia com cada professora de 1º e 2º período para ajudar até mesmo a desenvolver melhor o trabalho, pois com a ajuda de um educador ao menos uma hora por dia é muito bom, mas o educador designado para a minha sala esse ano foi somente duas vezes até agora, pois como falta muitos professores ele acaba cobrindo a falta dos mesmos, indo de sala em sala. Profa. XX
Espaço físico	A escola estava com o mato bem grande e o prefeito ia visitar a escola assim o marido de uma das funcionárias foi e capinou o mato, por causa das crianças também, pois não dava nem pra levar para o pátio para brincar com o mato como estava. Pra mim não tinha que capinar nada, pois o prefeito tem que ver a realidade. O ceremonial da prefeitura veio aqui antes da visita do prefeito e cobrou a diretora em relação a pintura da escola, ela disse que isso é de responsabilidade da prefeitura e que ela não ia cuidar disso que o prefeito que veja a realidade. Além disso, a escola está cheia de goteiras. Profa. XXIX
Cobrança dos pais, Secretaria Municipal de Educação, da direção da escola.	A cobrança dos pais é muito grande, se alguém machuca, os pais vêm na hora tirar satisfação. A cobrança da escola continua, mas a da Secretaria de Educação não. Acho até mesmo que eles estão perdidos para cobrar. Profa. I Quando eu comecei essa cobrança era bem menor e hoje está muito grande, mas também vejo que essa cobrança tem muito haver com cada escola, e, portanto com cada diretora, quando eu comecei nessa EMEI ninguém fazia nada e só mudou de concepção quando a atual diretora assumiu. Profa. IV Tem muita, muita cobrança mesmo. Da diretoria, principalmente nessa escola, já

	trabalhei em outros lugares e não tinha tanta cobrança, aqui tem demais. E dos pais também, as crianças machucam e não é culpa nossa, um descuido e eles machucam e os pais vêm cobrando de uma maneira bem agressiva. Profa. V
Adoecimento	Você irá verificar a questão do adoecimento das professoras, pois ainda não entendo o porquê das pessoas perguntarem o motivo dos professores adoecerem! Diretora I Estou de atestado médico de 15 dias e acabei de voltar, tem cinco crianças nessa sala que são muito difíceis e eu não dou conta delas e chego a adoecer. Trabalhei muito tempo no ensino fundamental e cheguei até a dobrar período no ensino fundamental por cinco anos e nunca cansei tanto quanto agora que estou com a Educação Infantil há três anos. É a faixa etária que mais me cansou, sou professora de matemática e vou prestar concurso para trabalhar com os anos finais do fundamental, pois trabalhei com os anos iniciais. Já pedi remoção de escola, pois não estou dando conta da demanda da sala de aula desta escola. Profa. XXVIII
Espaço Físico	O espaço dessa escola é desumano, as professoras ficam muito estressadas pela falta de espaço, que não se tem infraestrutura nenhuma nessa EMEI. Volta e meia as professoras passam mal, as salas não tem iluminação adequada, ventilação adequada, espaço adequado, as professoras tem que ficar desviando dos alunos dentro de sala, tudo isso é desumano! Tem sala na parte da tarde que o calor é insuportável. Toda essa falta de estrutura deixa as professoras doentes, elas são guerreiras, por aguentarem tudo que passam. Diretora I Sinto vergonha quando vem uma visita, pois não tem espaço adequado para conversar com ninguém e nem receber ninguém. Para conversar com os pais das crianças é muito difícil, para falar no telefone também é impossível pelo barulho e pela falta de privacidade. Diretoria I A Lei está clara quanto a delimitação do espaço para a criança, que metragem a criança deve ter na Educação Infantil. Mas na prática olha o que acontece, vê o espaço que eu e as crianças estamos, a Lei fala uma coisa e na prática se faz outra coisa. Profa. VIII A realidade desta escola engessa as crianças de 4 e 5 anos de idade no espaço, pois criança nessa idade precisa de espaço para correr, brincar, extravasar, mas aqui é impossível fazer isso. Engessando o corpo, engessa a mente e criatividade também. Profa. VIII É muito difícil trabalhar nessa EMEI, pois o espaço é muito reduzido e isso afeta na realização de atividades com as crianças. E como as crianças ficam muito agitadas fica muito difícil dar aula, mas entendo as mesmas, pois crianças na faixa etária de 4-5 anos precisam de espaço, de liberar a energia. E como as salas são

	<p>pequenas e o pátio também é muito pequeno aqui nessa escola todos ficam muito estressados. Isso é o que mais estressa. Profa. X</p> <p>A tinta que usam na parede rapidamente mofa e tanto eu quanto as crianças passamos mal. Profa. X</p> <p>O problema maior nessa escola é o barulho e a falta de espaço. Profa. XII</p>
Desvalorização da profissão docente	<p>Acho que uma pergunta que você deveria incluir no seu trabalho é: se as pessoas pretendem continuar na profissão da educação por muito tempo. Eu não pretendo ficar não, por causa da desvalorização, a gente é muito desvalorizado, não só pelo salário, mas é muito desvalorizado. Profa. I</p> <p>As pessoas falam você não gosta de ser professora de Educação Infantil, não é isso, eu gosto, o problema é a desvalorização. Profa. I</p> <p>Não recomendo essa profissão para ninguém, é muito desvalorizada. Profa. VIII</p> <p>A profissão é muito desvalorizada, mas eu gosto muito do que faço. A questão salarial é muito ruim, o trabalho é muito pesado e, portanto deveria ser mais bem valorizado. Profa. IX</p>
Questões salariais	<p>Para mim nunca houve valorização do salário, desde quando comecei há 10 anos. Quando ingressei na rede há 10 anos no período probatório a professora ganhava 1 salário mínimo durante os 3 anos iniciais. Só depois é que melhorava. Profa. IV</p> <p>Muito desvalorizado, se eu quiser um pouquinho mais tenho que dobrar, a minha sorte é que doubro aqui, mas tem muita gente que dobra em escolas de lados opostos da cidade, fica muito difícil. A dobra não é concurso. Profa. V</p>
Educação especial	<p>Falta um apoio mais sólido com os alunos especiais, colocam as crianças na sala e nós não recebemos um apoio adequado, por exemplo, vem a professora de Educação Especial, mas ela nem tira a criança da sala, fica aqui junto, não explica pra gente o que fazer com essa criança. Profa. V</p> <p>As Leis são impostas sem se pensar na realidade da escola, por exemplo, no ano passado eu tive uma criança com doença mental inclusa na escola, mas não tinha ninguém para trabalhar com essa criança, no papel a Lei é linda, mas na prática é cruel. Eu tinha que ajudar com essa criança, com uma cadeira de rodas dentro da sala que é minúscula e eu ficava esgotada com essa criança, me sentindo muitas vezes culpada, mas eu não tinha instrução para fazer esse trabalho. Diretora I</p> <p>Tem um aluno especial na minha sala e eu não tenho um auxílio diário em relação ao que fazer com essa criança. Profa. XVI</p> <p>Tenho 26 alunos em sala e uma criança com Síndrome de Down, que foge o tempo todo e dá muito trabalho, eu não tenho preparação para ter essa criança em sala, mas não tenho escolha, uma criança com necessidade especial vale por duas na hora da</p>

	vaga, mas eu tenho uma criança a mais na sala, pois na lista de espera estava uma mãe com gêmeos. Profa. XIX
--	--

APÊNDICE 7

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA

Prezada Professora, você está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada “**Políticas Públicas Educacionais e as Condições de Trabalho das Professoras da Educação Infantil**” sob a responsabilidade das pesquisadoras Vanessa Cristina Alvarenga, Maria Vieira Silva. Nesta pesquisa nós estamos buscando: analisar as condições de trabalho das professoras da rede municipal de Educação Infantil de Uberlândia/MG, relacionando-as com as políticas públicas educacionais nacionais e municipais; aprofundar reflexões sobre as relações entre as políticas públicas nacionais e municipais, voltadas para a Educação Infantil e as condições de trabalho das professoras dessa etapa educacional na realidade überlandense; identificar a influência dos documentos oficiais do município de Uberlândia/MG para o estabelecimento das condições de trabalho das professoras da Educação Infantil; investigar as condições de trabalho das professoras de Educação Infantil de Uberlândia/MG.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE será obtido pela pesquisadora Vanessa Cristina Alvarenga antes do início da pesquisa quando do convite para a participação na pesquisa, através da participação na entrevista, levando em conta a disponibilidade dos convidados para ler e preencher o documento.

Na sua participação você tomará parte de uma entrevista. As entrevistas poderão ser gravadas e no processo de transcrição das gravações para a pesquisa as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O projeto não apresenta riscos diretos para os participantes, porém uma coleta de dados através da entrevista pode oferecer alguns riscos indiretos como em relação à identificação dos participantes da pesquisa. Para evitar qualquer possibilidade de identificação dos participantes a equipe de pesquisa se responsabilizará pelo manuseio dos dados não permitindo em hipótese alguma que qualquer outra pessoa tenha acesso aos originais dos roteiros de entrevista e das gravações das entrevistas. Não será permitido em hipótese alguma que as gravações das entrevistas sejam copiadas ou gravadas por outras pessoas. A pesquisa proposta não oferece riscos físicos, morais ou psicológicos aos participantes, pois remetem a atividades de pesquisa científica e cultural em ambiente institucional.

Os benefícios remetem aos objetivos do presente estudo: analisar as condições de trabalho das professoras da rede municipal de Educação Infantil de Uberlândia/MG, relacionando-as com as políticas públicas educacionais nacionais e municipais; aprofundar reflexões sobre as relações entre as políticas públicas nacionais e municipais, voltadas para a Educação Infantil e as condições de trabalho das professoras dessa etapa educacional na realidade überlandense; identificar a influência dos documentos oficiais do município de Uberlândia/MG para o estabelecimento das condições de trabalho das professoras da Educação Infantil; investigar as condições de trabalho das professoras de Educação Infantil de Uberlândia/MG.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Maria Vieira Silva - Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Secretaria da FACED, Campus Santa Mônica – Uberlândia- MG, CEP: 38400-902 – Brasil; Telefone: (34) 3239-4212.

Vanessa Cristina Alvarenga - Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: Av. João Naves de Ávila, 2121 – Programa de Pós graduação em Educação- FACED, Campus Santa Mônica – Uberlândia- MG, CEP: 38400-902 – Brasil; Telefone: (34) 3239-4212.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, 1A, sala 224. Telefone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, ____ de _____ de _____.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE 8

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dados demográficos:

- Data de Nascimento:
- Estado Civil:
- Número de filhos:

PERFIL PROFISSIONAL:

Magistério

- Você tem formação em magistério: () sim () não.
- Instituição da formação em magistério:
- Ano de conclusão do magistério:

Curso Superior

- Você fez/faz algum curso superior: () sim () não.
- Curso/Instituição de formação:
- Ano de conclusão:

Curso de Especialização (*lato e/ou stricto sensu*)

- Você fez/faz algum curso de especialização: () sim () não.
- Curso/Instituição do curso de especialização:
- Ano de conclusão do curso de especialização:
- Você se sente incentivada a buscar cursos de especialização?
- Se sim, a quem você atribuiu esse incentivo:

Formação Continuada

- Você participa de cursos de formação continuada:
- Qual(is) instâncias os promovem:
- Você se sente incentivada a buscar cursos de formação continuada?
- Se sim, a quem esse incentivo pode ser atribuído:

- CARREIRA DE PROFESSORA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG

Ingresso na Carreira

- Desde quando é professora da rede municipal da Educação Infantil de Uberlândia/MG:
- Forma de ingresso: () Concurso () Contrato

Percorso Profissional

- Em quantas Emeis você já trabalhou?
- Em quais etapas da Educação Infantil você já trabalhou?

Trabalho Atualmente

- Trabalha () um ou () dois períodos;

Período da manhã:

- EMEI:
- Etapa:
- Número de Alunos:
- Contratada ou concursada:

Período da tarde:

- EMEI:
- Etapa:
- Número de Alunos:
- Contratada ou concursada:

- Como você percebe a relação número de alunos/professor em suas turmas da Educação Infantil?
- Você tem conhecimento sobre o que a legislação determina sobre o número de alunos/professor na Educação Infantil?

Jornada de Trabalho (para quem tem dupla jornada):

- 1 - Desde quando (ano) você trabalha dois períodos?
- 2 - O fato de você trabalhar dois períodos traz algum impacto para sua vida pessoal? Quais?
- 3 - Que tempo você dispõe para planejar seu trabalho?
- 4 - Como você avalia o módulo na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG?

O SALÁRIO

- 1 – Pra você o seu salário desde seu ingresso no município como professora passou por um processo de valorização ou desvalorização com o passar dos anos?
- 2 - Se passou por um processo de valorização salarial, a que/m você atribui essa valorização? Por que essa valorização salarial ocorreu?
- 3 - Caso tenha ocorrido o contrário, ou seja, se passou por um processo de desvalorização salarial, a que/m você atribui essa desvalorização? Por que essa desvalorização salarial ocorreu?
- 4 - Qual análise você faz do seu salário hoje enquanto professora da rede municipal da Educação Infantil de Uberlândia/MG?
- 5 - Você já teve alguma progressão salarial na sua carreira de docente? Essa progressão se deu via: titulação, aperfeiçoamento, tempo de trabalho, avaliação de desempenho?

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

- 1 – Como você avalia as mudanças de gestão municipal, em sua opinião essas mudanças trazem impacto no trabalho do professor?
- 2 – Que análise você faz da avaliação de desempenho que vocês são submetidas na rede municipal de ensino?
- 3 - Quanto ao novo Plano de Cargo e Carreira do Magistério você tem conhecimento do mesmo? O que você destacaria em relação ao mesmo?

CONDIÇÕES MATERIAIS DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

- 1 - Pra você qual seria o padrão de qualidade das escolas da Educação Infantil?
- 2- Em sua opinião a rede municipal da Educação Infantil de Uberlândia/MG segue um padrão de qualidade? Explique.
- 3 - Como você avalia o espaço físico da(s) EMEI(s) que você trabalha, ou seja, como são as salas de aula, o pátio, o refeitório, os banheiros? A ventilação nas salas? A iluminação nas salas?
- 4 - Como você avalia o mobiliário (mesas, cadeiras, armários) disponível para trabalhar com seus alunos?
- 5 - Como você avalia os materiais didáticos (jogos, brinquedos, livros, dentre outros) disponíveis nas EMEIS?
- 6 - Como você avalia o material escolar (caderno, tinta, pincel, lápis, giz de cera, dentre outros) disponível para sua atuação profissional?

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

- 1 - O que é para você ser valorizada enquanto professora?
- 2 - Você se sente valorizada enquanto professora da Educação Infantil da rede municipal de educação de Uberlândia/MG?

3 - Você se sente cobrada profissionalmente? Por quê? A quem você atribuiu essa cobrança?

4- Você diria que realiza seu trabalho sozinha ou tem apoio de algum outro profissional? Se sim, qual (is).

5 - Você realiza tarefas que acredita que não deveriam ser realizadas por você enquanto professora? Quais?

6 - Pra você qual o perfil profissional da professora da Educação Infantil, ou seja, quais requisitos essa profissional deve ter?

7 - Você já apresentou algum problema de saúde que pode ter sido desencadeado por (ou estar relacionado com) sua atuação profissional? Qual? Como lidou com isso?

8 - Você pensa em se aposentar como professora da Educação Infantil?

9 – Você se sente feliz enquanto professora na Educação Infantil?

Você gostaria de dizer alguma coisa que considera importante sobre seu trabalho e eu não te perguntei?