REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE

Mércia de Figueiredo Noronha Pinto*
mercia.noronha@terra.com.br

Este artigo discute sobre o trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte a partir da promulgação da Lei nº. 8.679/2003, que criou o cargo de educador infantil para o exercício da função docente nessa etapa da educação básica. Essa leitura se dará à luz das contribuições de autores que abordam a temática do trabalho docente na contemporaneidade, tendo em vista a desestruturação e reestruturação das práticas e formas do trabalho, as reformas e as novas regulações educacionais.

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

As reformas educacionais no Brasil, iniciadas nos anos 1990 e inseridas em um contexto mais amplo de reforma do Estado, estão em consonância com as orientações dos organismos internacionais pertencentes à ONU aos governos latino-americanos: a educação para a eqüidade social. Essas reformas implicam em uma nova regulação das políticas educacionais[1] e podem ser evidenciadas por meio de vários fatores, entre eles: a centralidade atribuída à escola definindo-a como núcleo da gestão escolar; o financiamento *per capita,* anteriormente com o Fundef (Lei nº. 9.424/96) e, atualmente, com o Fundeb (Lei nº. 11.494/2007); os exames nacionais de avaliação; as avaliações institucionais e a participação da comunidade na gestão escolar (Oliveira, 2006, 2007).

* Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Mestranda em Educação da FaE/UFMG. Membro do Grupo de Estudo Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO/FaE/UFMG. E-mail: mercia.noronha@terra.com.br

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

Nas duas últimas décadas, vários estudos[2] têm abordado as mudanças nas condições do trabalho docente decorrentes das reformas, e as conseqüências sobre os trabalhadores que atuam nesse campo. Essa nova regulação das políticas educativas altera o perfil e a identidade desses trabalhadores que se sentem obrigados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções (Oliveira, 2004, 2006). Para Ball (2002, p.3), as tecnologias políticas da reforma da educação são, também, mecanismos para "reformar" professores e para mudar o que significa ser professor.

Esse modelo regulatório tem reestruturado tanto a organização do trabalho escolar como a organização escolar, implicando em maior responsabilização e sobrecarga dos professores. Oliveira (2002) apresenta a distinção entre os conceitos de organização do trabalho escolar e organização escolar, apesar de considerar a relação de interdependência entre eles. De acordo com a autora, essa definição é fundamental para a compreensão das relações de trabalho na escola. Para Oliveira (2002), a organização do trabalho escolar diz respeito à divisão do trabalho na escola, isto é, como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizado na instituição escolar. "Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado." (p.131). Já a organização escolar equivale às condições em que o ensino está estruturado, desde as competências administrativas de cada órgão do poder público até os currículos, metodologias e avaliações adotados.

Na opinião de Duarte (2007a), o trabalho docente faz parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo e precisa ser analisado segundo a sua lógica e as suas contradições. A autora recupera as formas de organização social que regem a sociedade capitalista e as instituições escolares:

> "A sociedade capitalista é recortada por múltiplas dinâmicas específicas da organização produtiva, do sistema político e social, do conhecimento, da tecnologia, de gênero, etc. Nessa perspectiva, se constroem as dinâmicas sociais, que são as formas de organização social, as estruturas particulares de processos mais gerais. Muitas dessas dinâmicas se entrecruzam no espaço escolar. Ou seja, a regulação social toma corpo em instituições, sujeitos e histórias concretas" (p. 6).

Essa autora afirma que as transformações contemporâneas ocorridas no mundo do trabalho se constituem em pesquisas de diferentes disciplinas, as quais buscam verificar as mudanças no processo de trabalho e as conseqüências para os trabalhadores. O mesmo vem

[2]Duarte (2007), Enguita (1991), Hargreaves (1998), Birgin (2000), Ball (2002), Lessard e Tardif (2005), Feldfeber (2006, 2007), Oliveira (2003, 2004, 2005, 2006), Fanfani (2005, 2006, 2007), Lüdke e Boing (2004, 2007), entre outros.

acontecendo nas pesquisas relacionadas ao campo educacional e ao trabalho docente, que "[...] têm buscado focar o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, os processos de trabalho, as condições e as relações de trabalho" (Duarte, 2007b, p.3).

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

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

Segundo a mesma autora, as legislações educacionais implementadas no Brasil em consonância com as reformas educacionais ampliaram o trabalho docente, o que consequentemente ampliou e complexificou as análises a seu respeito.

Para Tardif e Lessard (2005), a docência refere-se ao trabalho que o professor realiza cotidianamente na escola em interação com os alunos. Esta deve ser compreendida como "uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana" (p.8).

Esses autores analisam a docência em uma perspectiva sociológica por entenderem que a organização do trabalho na escola é uma construção social que envolve vários atores e as ações e interações dos atores escolares se dão por meio de conflitos, tensões, colaborações e consensos. Para eles, as interações humanas que compõem o trabalho docente marcam o processo de trabalho e transformam o próprio trabalhador, suas ações, suas relações e sua identidade profissional. O fato de trabalhar com seres humanos é um fenômeno central na análise da atividade docente.

Segundo Tardif e Lessard (2005), o estudo da docência como um trabalho continua negligenciado. De acordo com esses autores, fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho não são priorizados nas pesquisas. Esses autores afirmam ser fundamental que "[...] o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar" (p.24).

Não obstante, para esses autores, as profissões humanas interativas vêm adquirindo crescente reconhecimento na organização socioeconômica e a docência constitui uma das premissas para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. Segundo Duarte (2007a, p.3-4), a relevância do trabalho docente nas sociedades capitalistas atuais cria expectativas em relação à educação e, no caso do Brasil, espera-se que a educação básica se estenda a toda a população.

Oliveira (2007, p. 357) considera que a expansão da educação básica na América Latina revelou um movimento contraditório, uma vez que democratizou o acesso à escola ao custo da massificação do ensino. Os estudos[3] têm mostrado que, devido à restrição de recursos, a ampliação da educação tem trazido efeitos diretos sobre as condições de trabalho e as remunerações dos professores.

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

Observam-se em Belo Horizonte mudanças significativas na construção da política pública de educação infantil, com a promulgação da Lei nº. 8.679/2003. Estas têm repercutido principalmente sobre o trabalhador docente, em função da criação do cargo de educador infantil.

TRABALHADORES DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE: MUDANÇAS NA PRÁTICA EDUCATIVA

A expansão da educação infantil em Belo Horizonte até 2003 se deu, principalmente, por meio de convênio entre a Prefeitura Municipal - PBH e as creches comunitárias. Com o objetivo de aumentar a participação do poder público municipal na gestão das políticas de educação infantil, foi promulgada em 11 de novembro de 2003 a Lei 8.679/2003. Entre os motivos expostos pela PBH para a promulgação dessa lei, destacam-se a necessidade urgente de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 anos e 8 meses e, ainda,

[3] Autores já citados na nota 2 deste artigo.

cumprir a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Inc. V, Art. 11, Lei nº. 9.394/96) de ampliar o número de vagas na educação infantil pública. De acordo com estudos realizados pela PBH em 2003, 60,63% das crianças de 0 a 6 anos do município não eram atendidas em creches e/ou pré-escolas.

A Lei nº. 8.679/2003 implantou um novo modelo e novas diretrizes para a educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH. Essa lei criou as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS), em construções específicas com diversos espaços e condições materiais adequadas ao atendimento à criança pequena. Determinou-se ainda que cada UMEI esteja vinculada a uma escola municipal, sendo, portanto, a direção da UMEI exercida pela diretora da escola municipal a que se vincular a unidade (Art. 2º, parágrafo único). Com essa lei o município deu início ao atendimento público às crianças de 0 a 3 anos e ampliou as vagas na faixa etária de 4 a 5 anos. Por meio dessa lei criou-se também o cargo de educador infantil para o exercício da função docente nessa etapa da educação básica: "o cargo de educador infantil integra o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação como classe de cargo de provimento efetivo do Plano de Carreira dos Servidores da Educação" (Art. 3º).

Atribuições e jornada de trabalho dos educadores

A jornada de trabalho do educador infantil é de 4 horas e 30 minutos diárias (22 horas e 30 minutos semanais), dividida da seguinte forma[4]: 20 horas para atividades de regência, coordenações, projetos e trabalho coletivo; 50 minutos semanais destinados a reuniões pedagógicas; 1 hora e 40 minutos relativos a intervalos. A carga horária diária do aluno de 4 horas de efetivo trabalho e 20 minutos de intervalo/recreio devem ser assegurados. A sua área de atuação refere-se às UMEIS e ao Serviço Público Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. As atribuições do educador infantil constam no Anexo II da Lei nº. 7.235/96, com as alterações promovidas pela Lei 8.679/2003. São elas, a saber: atuar em atividades de educação infantil baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 anos e 8 meses; desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar, o brincar e a autonomia das crianças; implementar e participar de atividades que envolvam a comunidade; colaborar no envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento infantil; interagir com os demais profissionais para a construção

[4] Informações retiradas do documento: Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação. SMED. Dez.2006.

coletiva do projeto político-pedagógico; e participar de atividades de qualificação profissional proporcionadas pela Administração Municipal.

Constam ainda do documento *Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação (2006)*, as características do professor/educador da educação infantil, a saber: reconhecer as crianças como cidadãs; conhecer as necessidades e especificidades dessa faixa etária; reconhecer a criança como sujeito competente; perceber, compreender e significar as ações das crianças; atentar para observação e registro; reconhecer a família como parceira; compreender e trabalhar com as diferenças; ser um profissional investigador e pesquisador.

Observa-se assim que, no contexto das reformas educacionais, as obrigações dos professores e educadores têm sido mais numerosas. O alargamento das atividades docentes por meio das novas atribuições referentes ao trabalho coletivo, à construção da proposta pedagógica, ao trabalho com a comunidade, às reuniões pedagógicas, entre outras, estão previstas nas legislações educacionais (LDBEN – Lei nº. 9.394/96 e Resolução CME/BH nº. 01/2000)[5] e também na lei que instituiu o cargo de educador infantil, além de outras legislações[6].

Carreira e remuneração

Os níveis de vencimentos da classe de Professor Municipal (Lei 7.235/96) e de Educador Infantil (Art. 6º, Lei 8.679/2003) estão apresentados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Vencimentos das classes de Professor e Educador Infantil na RME/BH

Lei nº. 7.235/96 e Lei nº. 8.679/03

Vencimento (R$)			
Professor		Educador Infantil	
Nível	Piso salarial	Nível	Piso salarial
10*	1308,86	1	700,05
11	1374,30	2	735,05
12	1443,02	3	771,80
13	1515,17	4	810,39
14	1590,93	5	850,91
15	1670,47	6	893,46
16	1754,00	7	938,13
17	1841,70	8	985,04
18	1933,78	9	1034,29
19	2030,47	10	1086,01

[5] A Resolução nº. 01/2000 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino.
[6] A exemplo da Lei nº. 8.069/90 (Brasil, 1990).

20	2132,00	11	1140,31
21	2238,60	12	1197,32
22	2350,53	13	1257,19
23	2468,05	14	1320,05
24	2591,45	15	1386,05

Fonte: PBH: SMARH e GEOE/SMED – janeiro/2008
Nota: * A progressão na carreira por habilitação para professores de 1º e 2º ciclos é imediata em 10 níveis.

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

A expressão de insatisfação pode ser verificada na grande rotatividade de educadores na RME/BH. Segundo dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação - SMED em abril de 2008, os pedidos de exoneração do cargo de educador infantil, desde a primeira nomeação ocorrida em junho de 2004, estão por volta de 40%, o que pode vir a caracterizar uma descontinuidade do trabalho e trazer problemas para a execução da política, conforme o projeto proposto inicialmente.

A progressão na carreira ocorre por meio de avaliação de desempenho e escolaridade, como pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 – Progressão na carreira de acordo com a Lei nº. 7.235/96 e a Lei nº. 8.679/03

Tipos	Período de aquisição	Níveis
Por avaliação de Desempenho	A cada 3 (três) anos de efetivo exercício	1 (um) nível
Por Escolaridade	Após aquisição de estabilidade	Até o máximo de 5 (cinco) níveis

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

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

Pode-se observar que a avaliação de desempenho pelo mérito tem provocado insatisfação entre os trabalhadores docentes, na medida em que amplia a responsabilidade do professor pela sua profissionalização e evidencia a relação entre o desempenho dos

professores e o êxito escolar dos alunos. Percebe-se o papel regulador do Estado na aplicação de tais políticas por meio do controle do trabalho docente.

Quadro de pessoal

O quadro de pessoal das escolas públicas municipais é instituído com base na Portaria SMED/SMAD nº. 008/97[7]. Para subsidiar os princípios da Escola Plural[8], o número de cargos de professores foi estabelecido multiplicando-se o número de turmas da escola por 1.5 (um e meio). No que se refere ao dimensionamento do quadro de professores/educadores, este deve ser definido pelo coletivo de cada unidade escolar considerando o número de turmas, os critérios de enturmação e as regulamentações vigentes. São considerados integrantes do referido quadro: professores/educadores em regência; professores/educadores em atividades de coordenação pedagógica; professores/educadores em atividades pedagógicas definidas pelos projetos da unidade escolar; professores/educadores em readaptação funcional que não estejam exercendo atribuições de auxiliar de secretaria ou biblioteca; técnicos superiores de ensino ou pedagogos em atividades de coordenação.

Conforme consta no documento *Estruturação do trabalho escolar na RME/BH: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação (2006)*, para as UMEIS e escolas de educação infantil, os critérios para o cálculo do número de cargos de professores e educadores infantis são, a saber: número de cargos = número de turmas (A+B) x 1.5 sendo, A = número de turmas de tempo parcial x 1 e B = número de turmas de tempo integral x 2,33. Para as unidades que atendem em tempo integral, crianças de até dois anos, adiciona-se mais 2 cargos de educador, além do 1.5. Os parâmetros para a organização de grupos de crianças decorrem da especificidade da proposta pedagógica, das condições do espaço físico e das características das crianças. A recomendação está prescrita na Resolução CME/BH nº. 01/2000 sobre a relação criança-professor/educador:

- Crianças de até 1 ano de idade: até 7 crianças por educador;
- Crianças de 1 a 2 anos de idade: até 12 crianças por educador;
- Crianças de 2 a 3 anos de idade: até 16 crianças por professor/educador;

[7] Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.
[8] Proposta Político-pedagógica da RME/BH, implementada em 1995.

- Crianças de 3 a 5 anos de idade: até 20 crianças por professor/educador;
- Crianças de 5 a 6 anos: até 25 crianças por professor/educador.

Após a efetivação das matrículas, o quantitativo recomendado na relação professor/educador/criança, poderá ser excedido em até 2 crianças por turma, em função do atendimento ao direito prioritário da criança com deficiência ou sob Medida de Proteção.

A SMED define critérios de matrícula que garantem 70% das vagas, após as matrículas compulsórias das crianças com deficiência e sob medida de proteção, para as crianças em situação de vulnerabilidade social. Como não há vagas para todas as crianças cujas famílias optem por educá-las em instituições educacionais, opera-se uma política focalizada, característica das reformas educacionais dos anos 1990 (Oliveira, 2004). Verifica-se que o crescimento no atendimento à faixa etária de até três anos está muito aquém da demanda da população e inferior à meta proposta pelo Plano Nacional de Educação[9];

Atualmente o atendimento público à educação infantil é ofertado em jornada parcial e integral nas escolas municipais de ensino fundamental que permanecem com turmas de educação infantil, nas escolas municipais de educação infantil e nas UMEIS. Os números do atendimento, de acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, em maio/2008 estão discriminados nos Quadros 3 e 4:

Quadro 3 – Atendimento da Educação Infantil na Rede Pública de Belo Horizonte

Quantitativo	Descrição
40	UMEIS
37	Escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil
13	Escolas de educação infantil
14.800	Crianças atendidas

Fonte: PBH/ Secretaria Municipal de Educação – maio/2008.

Quadro 4 – Profissionais da Educação Infantil na Rede Pública de Belo Horizonte

Quantitativo	Descrição
2.255	Educadores nomeados
1.404	Educadores em exercício
178	Professoras que atuam na educação infantil

Fonte: PBH/ Secretaria Municipal de Educação – maio/2008.

Níveis de escolaridade

A Lei nº. 8.679/2003 alterou a Lei nº. 7.235/96 que instituiu o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da PBH. Esta passou a vigorar com a exigência da habilitação

[9] Dados do documento: Panorama da Educação Municipal. PBH/SMED. Dez. 2006, p. 32-33.

mínima obtida em curso de nível médio completo na modalidade Normal para o cargo de educador infantil e da formação superior para o ingresso na carreira de professor municipal (Lei nº. 7.235/96, Anexo II).

Nesse sentido, o município de Belo Horizonte assegurou a habilitação prevista pela LDBEN (Art. 62, Lei nº. 9.394/96) e pela Resolução CME/BH nº. 01/2000 (Art.16) para o exercício do magistério na educação infantil. Não obstante, a exigência da formação mínima para o cargo de educador parece justificar a diferença salarial existente em relação ao cargo de professor, pois as atribuições do educador infantil são semelhantes às das professoras, que ainda atuam nesta etapa da educação básica nas escolas municipais. Ressalta-se também que um número significativo de educadores em exercício na RME/BH possui a formação superior[10].

Política de formação

A formação docente é uma das questões mais enfatizadas pela SMED/PBH. De acordo com informações obtidas na SMED em abril de 2008, o acompanhamento sistemático às escolas permanece como a principal frente de trabalho da política de formação. Destaca-se ainda a transferência de recursos financeiros às caixas escolares para desenvolvimento de projetos de ação pedagógica orientados pelas necessidades formativas dos professores e dos alunos, assim como a oferta de cursos de graduação, por meio do Projeto Veredas, e de pós-graduação, ambos em convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais.

Especificamente para os profissionais da educação infantil, estão previstas, para 2008, as ações de formação, a saber: 4 encontros para professores e educadores da RME/BH, sendo que para oportunizar a participação nesses e o atendimento às crianças, cada escola deve reorganizar o seu trabalho; 4 encontros, fora do calendário escolar, para todos os professores e educadores da RME/BH com pagamento de extensão de jornada; encontros mensais para as coordenações pedagógicas, seminários e publicação de revistas.

Cabe ressaltar que o direito à formação está intrinsecamente relacionado à profissionalização e à valorização na carreira. Não obstante, a dificuldade na liberação de pessoal para participar de cursos de formação continuada ou em serviço é verificada no trabalho cotidiano dos professores e educadores, pois a ausência do trabalho para participar de cursos implica na substituição por um outro profissional. Além disso, os baixos salários levam

[10] De acordo com dados fornecidos pela PBH/SMED em junho de 2007, 45% dos educadores têm curso superior completo e 14% curso superior incompleto.

os professores e educadores muitas vezes a ter uma jornada dupla de trabalho, o que dificulta sua atualização e especialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da educação infantil na educação básica e a definição de que o profissional para atuar nessa etapa da educação deve ser o professor são contribuições importantes e inovadoras da LDBEN (Lei nº. 9.394/96). Não obstante, Campos (1999), ao abordar as diferenças de origem, de identidade e de *status* entre as profissões, enfatiza que:

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

Merecem destaque também os estudos realizados por Souza (2006) sobre as características da população empregada no campo do ensino, no Brasil, no período entre 1992 e 2004, em especial os professores e instrutores da educação profissional, no contexto das novas formas de regulação de políticas de emprego e educação e suas repercussões no mercado de trabalho no campo do ensino. Segundo a autora, "entre as ocupações consideradas, o professor da educação infantil, no Brasil, tem o menor salário" (p. 9). A mesma autora chama atenção, ainda, pelo fato das mulheres serem a maioria absoluta dos professores da educação infantil. Pode-se inferir assim que a educação infantil tem na questão do gênero mais uma variável para a desvalorização dos profissionais, o que leva a uma baixa remuneração, a uma alta rotatividade e à falta de perspectivas em termos de carreira (Kramer, 2005).

Em Belo Horizonte, a partir da promulgação da Lei nº. 8.679/2003, o trabalho docente na educação infantil pública em BH passou a ser exercido pelo educador infantil. Observa-se que a necessidade de expansão da educação infantil no município só foi possível graças à desvalorização docente nessa etapa da educação básica, o que traz conseqüências para a construção da identidade desses educadores e das relações.

Pode-se presumir que a criação dessa carreira, com diferença salarial significativa em relação ao professor, faz com que esses educadores não vejam nessa carreira uma possibilidade de trabalho estável, o que tem provocado os pedidos de demissão e a rotatividade desses profissionais. Essa rotatividade pode provocar a descontinuidade do trabalho dos educadores infantis e gerar conseqüências negativas para o atendimento público à educação infantil em BH. Esse fato parece confirmar a constatação de Oliveira (2007, p.

365), quando ela afirma que, no Brasil, a política salarial dos docentes apresenta grande diversidade, ou seja, os vencimentos se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho, do cargo, do regime de trabalho do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas, da titulação. Essa autora chama a atenção ainda para a diferença econômica regional existente no país, apresentando discrepâncias nas condições salariais, entre diferentes redes públicas de educação, verificando-se, inclusive, docentes com a mesma formação e titulação, trabalhando em condições idênticas, sem, contudo, terem a isonomia salarial garantida.

Diante desse quadro pode-se considerar que se opera um processo de precarização[11] nas condições de trabalho e remuneração dos docentes da educação infantil na RME/BH. Nesse sentido, indaga-se até que ponto as implicações decorrentes da criação desse cargo corroboram com os efeitos das reformas educativas atuais sobre os trabalhadores docentes.

R

EFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, CIEd, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 26, n. 92-Especial, p. 725-751, out., 2005.

BELO HORIZONTE. *Estruturação do trabalho escolar na RME/BH*: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação. Secretaria Municipal de Educação, dez., 2006.

_____. *Estudo técnico para a ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.* Prefeitura Municipal: Secretaria Municipal de Educação, 2002. (versão preliminar).

_____. Lei nº. 7.543, de 30 de junho de 1998. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, 1998.

[11] Para Oliveira (2006, p. 216), pode-se verificar a precarização do trabalho docente nos aspectos referentes a: arrocho salarial, ausência de piso salarial, inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, instabilidade do emprego no magistério público, contratos temporários nas redes públicas de ensino.

_____. Lei n°. 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis n°s 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, 2003.

_____. Portaria SMED/SMAD nº. 008/97. Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências, 1997.

_____. *Panorama da educação municipal*. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

_____. Resolução CME/BH N° 01/2000, de 13 nov. 2000. Estabelece as normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino. *Diário Oficial do Município*, 2000.

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 111, p. 95-113, dez., 2000.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Lei n° 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____. Lei n°. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.* Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007.* Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2007.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In: *Educação & Sociedade.* Campinas: CEDES, v. 20, n. 68 - Especial, p. 126-142, 1999.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas (Coord.). *Educação Infantil:* o desafio da oferta pública. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002.

DUARTE, Adriana. *Trabalho docente*: elementos para interpretações teóricas e debates conceituais. 2007a. (mimeo).

_____. *O trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.* 2007b. (mimeo).

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 41-61, 1991.

FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: um análisis crítico de la "agenda educativa" em América Latina. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago., 2007.

_____. Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada "por decreto". In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (COMPS.). *Políticas educativas y trabajo docente*: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, p. 53-72, 2006.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

KRAMER, Sonia (Org.). *Profissionais de educação infantil:* gestão e formação. São Paulo: Ática, v. 1, 2005.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez., 2004.

_____. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out., 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Educação & Sociedade.* Campinas: CEDES, vol. 25, n. 89, p.1127-1144, 2004.

_____. *Educação básica*: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Orgs.). *Política e Gestão da Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, vol. 1, 2003.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, vol. 26, n. 92-Especial, p. 753-775, 2005.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 44, p. 209-227, dez. 2006.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago., 2007.

SOUZA, A. N. Professores e Mercado de Trabalho. In: *VI Seminário da REDESTRADO Regulação educacional e trabalho docente.* Rio de Janeiro, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente:* Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. In: Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago., 2007.

_____. El oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición em la estructura social. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (COMPS.). *Políticas educativas y trabajo docente*: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, p. 113-142, 2006.

_____. La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina, 2005.