

3

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFISSIONAIS: PUXANDO FIOS DA HISTÓRIA

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimente). Etapas da progressão dialógica da compreensão¹; o ponto de partida - o texto dado, para trás - os contextos passados, para frente - a presunção (e o início) do contexto futuro.
(Mikhail Bakhtin, 1997a, p. 404)

Este capítulo não se propõe a traçar um histórico da educação infantil no Brasil², mas pretende abordar aspectos relativos a essa história que permitam colocar em diálogo os textos que vêm sendo produzidos ao longo dela e aqueles produzidos pelos professores que foram sujeitos da pesquisa, eles próprios produto e produtores da história. O cotejo desses textos permite presumir contextos futuros o que, no caso do objeto desta pesquisa, significa dizer que a compreensão do que dizem os professores acerca de sua docência, à luz da história de constituição do próprio segmento da educação infantil e de seus profissionais, pode favorecer uma melhor compreensão do que é importante considerar com relação à formação desses profissionais. Pretendo, ao retomar "o texto para trás", construir elementos para uma compreensão do contexto contemporâneo em que se dá a docência dos professores, sujeitos da pesquisa, de modo a sugerir possibilidades de futuro.

Um primeiro ponto a considerar é que a docência na educação infantil se constrói tendo como referência uma concepção de infância e de educação infantil. Portanto, para compreender o contexto mais imediato em que se dá a prática dos professores que trabalham com a criança pequena, é necessário retomar aspectos relativos ao modo como diferentes formas de perceber a criança têm informado as práticas de educação que a ela se dirigem.

3.1.

“ Infantes tuendo pro patria laboramus”³

As primeiras iniciativas de atendimento à infância no Brasil são marcadas por uma perspectiva assistencialista e médico-higienista. Tal perspectiva

¹ Grifo do autor.

² Esse histórico pode ser encontrado em Khulmann Jr. (2001) e Kramer (2003).

³ Lema do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, inscrito no vitral do hall de entrada da nova sede do referido Instituto inaugurado em 1929, no Rio de Janeiro,.

inspirava-se em movimentos que tiveram início na Europa, na passagem do século XVIII para o século XIX, no período de transição do feudalismo para o capitalismo. Arce (2002) faz uma interessante análise desse período. Baseada nos estudos de Hobsbawm acerca do que o autor denomina “A era das Revoluções”, a autora mostra como, no período de consolidação da burguesia enquanto classe hegemônica, no contexto dos ideais da Revolução Francesa e do novo modo de produção que se estabelecia com a Revolução Industrial, o discurso de dois educadores pioneiros da educação infantil – Froebel e Pestalozzi – veio contribuir para a consolidação dos ideais do novo modelo de sociedade capitalista que então se instaurava. Esses autores, apesar das diferenças de seu pensamento educacional em vários aspectos, tiveram em comum a ênfase no papel da família – em especial no papel da mãe – para uma educação da criança pequena que fosse capaz de cultivar aquilo que o ser humano teria de melhor, com vistas a formar o indivíduo capaz de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade e de exercer seu papel de trabalhar para que ela funcionasse de forma harmônica. Outro ponto em comum no pensamento de Froebel e Pestalozzi é a concepção da criança como ser essencialmente puro e bom, dotado de potencialidades as quais caberia à educação fazer despertar e cultivar. A base da pedagogia de ambos os educadores é a crença numa natureza essencialmente boa do ser humano e na necessária atuação da educação para que essa essência pudesse se desenvolver de modo a formar indivíduos socialmente adaptados, aptos a exercer suas funções para o pleno desenvolvimento da sociedade na qual estavam inseridos (Arce, 2002).

No Brasil, em fins do século XIX e início do século XX, quando as idéias, principalmente de Froebel, tiveram papel de destaque nos debates educacionais e nas práticas de educação da criança pequena, essa perspectiva civilizatória atendia ao projeto de transformação da sociedade brasileira numa sociedade moderna, industrializada e urbanizada. Ao atribuir ao atendimento à criança, desde a mais tenra idade, a solução para os problemas enfrentados pelo país, tal perspectiva escamoteava as origens desses problemas, que se encontravam na distribuição desigual da riqueza na sociedade brasileira motivada, entre outros fatores, por um processo de urbanização desordenado, que impôs a uma parcela significativa da população condições de vida indignas.

A intervenção junto à infância com o objetivo de higienizá-la para formação de uma geração na qual estavam depositadas as esperanças de um futuro prodigioso para o Brasil (Gondra, 2002), revela uma concepção da

infância como tempo de preparação para a vida adulta, que desconsiderava as peculiaridades da criança no presente. Além disso, a abordagem das famílias, com o objetivo de ensinar-lhes a forma adequada de educar seus filhos, baseava-se numa perspectiva de controle e conformação, tanto da criança quanto da família, à ordem social vigente⁴.

A mulher será foco privilegiado dos discursos civilizatórios que tiveram o objetivo de consolidar a burguesia como classe no poder, em fins do século XVIII e início do século XIX. Naquele período foi atribuída à mulher a tarefa sublime de criar no ambiente do lar as condições favoráveis à educação dos filhos e à manutenção da paz e da ordem necessárias ao bom funcionamento da sociedade que então se organizava, pois

a burguesia, ao ascender ao poder, tornou-se conservadora e abandonou o materialismo adotado como bandeira de luta durante a revolução [francesa], evocando a moral religiosa e trazendo com ela, de maneira muito mais contundente, todo o movimento de moralização da família e definição de papéis familiares pregados pela Igreja durante a Idade Média (Arce, 2002, p. 85).

Nessa retomada de ideais conservadores há uma clara separação entre as esferas pública e privada, sendo o homem identificado com o espaço público, enquanto provedor - aquele que sai para o trabalho fora do espaço do lar - e a mulher com o espaço privado, doméstico. Nesse espaço a mulher é concebida como a principal responsável pela educação da criança, em consequência de características e habilidades que estariam ligadas à sua condição feminina. "(...) esta mulher/mãe já estaria dotada de tudo o que necessita para a educação das crianças pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida" (Arce, 2002, p. 87). Em virtude dessas características da mulher, percebidas como fundamentais para a educação da criança pequena, educadores como Pestalozzi e Froebel dedicaram boa parte de seus escritos a instruir as mães acerca dos cuidados e procedimentos adequados na educação da criança.

A ênfase nos dotes femininos como condição fundamental para o exercício da tarefa de educar teve repercussões no modo como a docência, de modo geral, e a docência junto à criança pequena, de modo particular, foram se construindo como uma profissão.

Discutindo a relação entre mulheres e educação no Brasil, Almeida (1998) destaca que "como o cuidado com crianças não fugia à maternagem, o

⁴Uma análise mais aprofundada sobre a perspectiva de higienização das famílias como estratégia para construção da sociedade moderna, no século XIX pode ser encontrada em Costa, J.F. Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

magistério representava a continuação de sua *missão* [da mulher], nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino (Almeida, 1998, p. 37). Diante das restrições a que se viam submetidas pela sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX, as mulheres encontraram, no magistério, uma alternativa possível para ingresso no espaço público e conquista de alguma independência. Entretanto, esse ingresso no espaço público não se deu em igualdade de condições com os homens que ali já se encontravam. Como a "missão" da mulher na esfera pública está identificada com as tarefas desempenhadas por ela na esfera privada, para quais seria naturalmente habilitada, o trabalho da mulher/professora passa a ser identificado com o caráter de vocação, o que contribui para um esvaziamento do caráter profissional das funções por ela exercidas (Chamon, 2005).

Segundo Kuhlmann Jr., o modelo da educação oferecida pela mãe, no âmbito familiar, fundamentou as propostas pedagógicas para educação das crianças em instituições educacionais no início do século XX. Tais propostas idealizavam um modelo materno e feminino, o que fazia que a figura do profissional responsável pelo trabalho com a criança não recebesse destaque especial. As características pessoais, ligadas a papéis desempenhados pela mulher no espaço da vida privada são aquelas consideradas necessárias - e suficientes - para o desempenho das funções de educadora, como se pode constatar a partir da leitura dos versos ensinados às crianças para serem cantados na hora da entrada, nos jardins de infância de inspiração frobeliana.

Duas mães eu tenho,
Sei que ambas me têm amor sem fim.
uma lá em casa, hoje deixei,
Outra me espera no Jardim.

E a tanto amor corresponder
Sabe com força o coração.
Amar é ouvir e obedecer,
Amar também é gratidão.

(Zalina Rolim, Versos para a entrada, apud Kuhlmann Jr., 2001, p.113-114)

Estudando a relação entre a constituição histórica do profissional da educação infantil e "o mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, da educadora nata", Arce (2001) constata a contribuição que os discursos acerca do papel da mulher na educação da criança pequena dos primeiros teóricos da educação infantil de maior influência no Brasil - Froebel, Montessori e Rousseau - tiveram para a construção desse mito. A autora demonstra o modo como o

ideal feminino de obediência, afetividade, dedicação, doação, esteve associado às qualidades necessárias à educadora de crianças pequenas, referendando um discurso relativamente a essas profissionais no qual as qualidades pessoais se sobrepunham às competências profissionais. O componente de cientificidade da formação da pessoa que atuava junto às crianças pequenas foi dado pela apropriação de elementos da psicologia do desenvolvimento.

Cerisara (2002) destaca que a identidade das profissionais que atuam em creches e pré-escolas tem se constituído fundamentada no trabalho doméstico e na maternagem, havendo, segundo a autora, uma contaminação das práticas femininas domésticas na prática profissional das mulheres que trabalham em instituições de educação infantil. Essa contaminação repercute em conflitos dessas profissionais com relação aos seus papéis profissionais (Cerisara, 2002).

Os profissionais que atuam nas creches são também os sujeitos de pesquisa realizada por Nunes (2000) que, analisando as práticas de profissionais que atuam em creches comunitárias, discute diferentes modelos presentes na atuação desses profissionais: o modelo da mãe, da faxineira, da professora (Nunes, 2000).

Se por um lado, como apontam os estudos que têm focalizado as profissionais que atuam principalmente em creches, a constituição da mulher enquanto profissional da educação infantil se fez pela afirmação de características imputadas ao gênero feminino, ligadas ao espaço da vida privada - a maternidade, os cuidados com o lar e a família -, por outro lado, foi esse espaço de profissionalização que propiciou a ocupação, pela professora, do espaço público, o que repercutiu na garantia de uma profissionalização que proporcionou à mulher a ocupação de um lugar diferenciado na sociedade, desfrutando de algum poder e relativa liberdade econômica.

A despeito do que a ocupação do espaço público representou para a mulher em termos de sua profissionalização, nos discursos que se dirigiam às professoras da educação infantil - revistas, manuais, textos de orientação didática - parecia haver uma tentativa de negação dessa profissionalização, uma vez que a ênfase desses materiais se colocava, em geral, nas qualidades da mãe, no reforço ao mito da educadora nata, que exercia suas atividades profissionais por amor, vocação e na forma de doação. Além disso, o tom prescritivo, no gênero instrucional, buscando orientar passo-a-passo as ações das educadoras, evidencia a pouca autonomia das professoras na realização de seu trabalho. Tais estratégias de desqualificação do trabalho da professora de

educação infantil têm atendido a diferentes objetivos, em contextos históricos diversos.

Analisando a *Revista do Jardim de Infância*, material publicado em fins do século XIX cujo objetivo era orientar os professores com relação ao trabalho com a metodologia idealizada por Froebel para os jardins-de-infância, Kuhlmann Jr. constata o aspecto de "receituário" da publicação, dirigindo-se à professora como se fosse uma criança a ser educada pela revista, inclusive na apresentação gráfica do material. Tal "imagem da mulher como profissional infantilizada" seria, segundo o autor, uma forma de amenizar "a sensualidade ameaçadora de sua presença no âmbito público"(Kuhlmann Jr., 2001, p.164). Segundo Fontana (2000), a preocupação com a feminização do magistério, que inicialmente recebeu um tratamento estatístico, conduziu a estudos que, posteriormente, identificaram a feminização à ausência de profissionalismo da mulher, o que teria como consequência uma resistência das professoras às transformações educacionais.

Evidenciando a ambigüidade dos papéis vividos pela mulher/mãe/profissional/cidadã, Fontana analisa o trabalho desenvolvido por Teresa P. do Rio Claro no ano de 1982. No referido estudo, a autora constata, ao entrevistar mulheres trabalhadoras que, a despeito destas acreditarem que "mulher e política são duas coisas que não devem se misturar", na prática essas mesmas mulheres se organizam na reivindicação de creches para seus filhos, participando de reuniões políticas com esse fim. Dessa forma, a participação na política se torna legítima se o objetivo é garantir uma conquista para seus filhos. O papel da mãe, vivido no espaço privado, é reinterpretado na atuação no espaço público.

Os estudos que vêm se debruçando sobre a inserção da mulher no campo da educação levam à constatação de que tal inserção se dá de forma contraditória, como é contraditória sua posição na sociedade: ao mesmo tempo em que essa inserção representa a abertura de um novo campo de atuação profissional, com a entrada no espaço público, as qualidades exigidas para tal atuação permanecem ligadas a características definidas por questões de gênero, que evocam os papéis desempenhados pela mulher no espaço privado. Acrescente-se a isso o fato de o reconhecimento da educação infantil como direito da criança e de suas famílias constituir-se numa conquista advinda da organização das mulheres, na qual a participação das professoras teve papel importante na reivindicação de um atendimento à criança pequena em creches e

pré-escolas que superasse a perspectiva meramente assistencialista que marcara esse atendimento por várias décadas no Brasil.

O enfoque assistencialista e compensatório de carências familiares, fundamentado numa concepção naturalizada de infância que marcou as origens da educação infantil no Brasil, permaneceu hegemônico por várias décadas. Nesse período não houve um significativo aumento do atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições educacionais, ficando a responsabilidade por tal atendimento ora imputada ao poder público, ora a cargo da iniciativa privada, caracterizando uma situação na qual

o governo proclama(va) a sua importância [do atendimento à criança em idade pré-escolar] e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor (Kramer, 2003, p. 61).

Segundo Kramer (2003), o período que vai da década de 1930 até a década de 1980 foi marcado, no campo da educação infantil, pela criação e extinção de diversos órgãos que tinham como objetivo o atendimento à infância. Esse atendimento assume uma tônica médico-higienizadora, enfocando as questões relativas à infância numa perspectiva individualista, que tratava os problemas ligados à criança como advindos da estrutura familiar, sem uma abordagem das questões sociais mais amplas envolvidas. O caráter de fragmentação no campo do atendimento à criança brasileira se revela no deslocamento da ênfase às questões ligadas à saúde para aquelas referentes à assistência social e, finalmente, para a educação, num movimento em que as novas tendências não englobam as anteriores. A consequência desse processo é uma transferência de responsabilidades de uma área a outra do atendimento – assistência, saúde e educação. Nesse processo de fragmentação de responsabilidades, também a criança é fragmentada e deslocada dos problemas inerentes ao contexto social mais amplo no qual ela está inserida (Kramer, 2003).

A década de 1970 se caracteriza por uma situação na qual o atendimento pré-escolar, embora considerado importante, não é assumido ainda pelo Estado como direito, nem tampouco pensado em termos qualitativos. A marca desse período é o atendimento de baixo custo, oferecido em espaços improvisados e com pessoal sem a qualificação necessária, baseado numa concepção de atendimento à infância de caráter compensatório. Rosenberg (2002) destaca

algumas idéias acerca dos modelos de atendimento à criança pequena em países subdesenvolvidos que circularam naquele período,

(...)educadores (as) ou professores (as) leigos (as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação, também, de material pedagógico, ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a 'rainha da sucata' (Rosemberg, 2002, p.35).

As políticas de atendimento pautadas na improvisação de recursos e espaços para o trabalho com a criança pequena sequer consideravam a questão da formação do profissional que trabalharia com as crianças: "o pessoal seria recrutado entre 'as pessoas de boa vontade', à base do voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de maior responsabilidade" (Kuhlmann Jr, 2000, p. 489). A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4024/61 não faz qualquer menção à formação necessária aos professores que atuariam no chamado "Pré-Primário", o que leva a crer que profissionais leigos poderiam atuar nesse segmento (Bonetti, 2004). A ausência de preocupações com a formação do profissional da educação infantil estaria ligada ao mito da mulher como educadora nata, que exerce no espaço público aquelas funções próprias à condição feminina, por ser vocacionada para esse exercício. Dessa forma a formação, assim como a remuneração configuram-se como desnecessárias.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 5692/71 também não há qualquer referência à formação necessária ao professor da educação infantil. Tal referência só irá aparecer em 1974, na indicação n° 45, do Conselho Federal de Educação, para que fosse oferecida a habilitação para ensino no pré-escolar nos cursos de formação de professores - o chamado Adicional ao curso de Normal de nível médio. Posteriormente, o Parecer CFE n° 1600/75, com base na indicação n°45, estabeleceu os conteúdos referentes à habilitação para atuar no pré-escolar que contemplavam o conhecimento das características físicas da criança pequena "(como coordenação auditiva-motora-visual), condições de saúde sócio-emocionais (como egocentrismo, gregarismo, frustração, necessidade de expressão) e mentais (a exploração, a comunicação, a dificuldade natural de abstrair e de se localizar no tempo e espaço)" (Brasil,/CFE, 1975 apud Bonetti, 2004, p. 38). Os conteúdos previstos para a formação do professor que atuaria nas pré-escolas evidenciam o caráter compensatório que

aquelas instituições deveriam ter, de acordo com as políticas de atendimento à criança pequena das décadas de 1970 e 1980. Evidenciam, ainda, a subordinação das práticas de educação infantil àquelas próprias do ensino fundamental.

A despeito dos debates em torno das propostas de educação compensatória, essas não chegaram a se traduzir em programas que repercutissem significativamente na educação infantil. O atendimento permaneceu precário e restrito, motivando movimentos que o reivindicavam, principalmente para as camadas menos favorecidas da população que menor acesso tinham a ele. Nesses movimentos as mulheres tiveram um papel importante.

Os movimentos de mulheres que reivindicavam creches tiveram sua origem na década de 1970. Naquele período essa reivindicação se dá no contexto mais amplo de reivindicações das mulheres por uma maior participação na vida social. A luta em torno das creches reuniu, segundo Rosemberg (1989), grupos que divergiam entre si com relação ao modo como priorizavam as questões relativas à gênero. Entretanto, a reivindicação pela creche como um direito da criança e da família - em especial como um direito da mulher - deu origem, em 1979, a um movimento mais unitário: o Movimento de Luta por Creches.

É o crescimento desse movimento, aliado à conjuntura política do país, que vivia uma campanha eleitoral para prefeito, que possibilitou, na década de 1980, o aumento do número de creches na cidade de São Paulo. Esse processo, entretanto, foi interrompido na segunda metade da década quando, sob a alegação de que as creches eram muito onerosas para o poder público, voltaram ao debate educacional as propostas de atendimento de caráter provisório (como as creches domiciliares) e o incentivo à participação dos setores privados no atendimento com a participação indireta do Estado através de convênios. Como àquela época o Movimento de Luta por Creches não dispunha mais da mesma organização que o caracterizou no início da década e que possibilitou conquistas efetivas, houve um retrocesso em termos das conquistas já alcançadas. Rosemberg destaca que "Apesar das conquistas conseguidas, a mobilização das mulheres não foi suficiente para romper o círculo da creche: ou seja, de ser uma instituição provisória, destinada a apenas algumas mães" (Rosemberg, 1989, p. 101).

Entretanto, o movimento de luta por creches, aliado a outros movimentos da sociedade civil organizada, teve um papel importante na conquista do

reconhecimento do atendimento em instituições de educação infantil como um direito das crianças - e não apenas como um favor às famílias - e parte dos deveres do Estado com a educação. Em fins dos anos 1980, esse reconhecimento foi expresso pela primeira vez, na realidade brasileira, na Constituição de 1988. Além disso, o debate em torno do direito da criança pequena a um atendimento de qualidade em creches e pré-escolas e a crítica a uma forma de conceber a infância que a toma por suas carências abrem caminho à construção de uma concepção de infância cidadã, sujeito de direitos, expressa na Constituição de 1988. Essa conquista repercutiu, na década de 1990, no estabelecimento de dois outros marcos para a construção de uma visão da criança enquanto sujeito social de direitos e para a consolidação da educação infantil enquanto direito das crianças e das famílias: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Nesta última, a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, sendo definidos níveis de responsabilidade sobre a educação infantil ministrada em creches e pré-escolas, dentro dos sistemas de ensino estaduais e municipais enquanto sistemas próprios ou integrados.

Com a promulgação da Constituição de 1988, uma nova equipe assumiu a Coordenação de Educação Infantil do MEC. Essa equipe elaborou, com a participação de segmentos sociais que tiveram uma participação ativa nos debates da Constituinte, o documento Políticas de Educação Infantil (Brasil, 1993). Rosemberg (2002) destaca, entre as diretrizes dessa proposta, duas que, de acordo com a autora, mais evidenciam a ruptura com o modelo anterior, sendo elas: "equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função cuidar e educar crianças pequenas como expressão do direito à educação; formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior"(Rosemberg, 2002. p. 41). Ambas as metas reconheciam uma identidade própria à educação infantil - a função de cuidar e educar a criança pequena - e a necessária formação do profissional que atua com a criança, seja qual for a faixa etária atendida.

Buscando responder às novas demandas com relação à formação dos profissionais que atuam na educação infantil, o *"Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional da Educação infantil"* reuniu em Belo Horizonte, em abril de 1994, especialistas das áreas da educação infantil e formação de professores, convidados pelo MEC. Como fruto desse encontro, construiu-se o documento *"Por uma política de formação do profissional de educação infantil"* (Brasil, 1994), que reuniu textos dos diversos especialistas que participaram do

encontro e apresentou uma síntese das discussões e conclusões. Nesses textos discutia-se o perfil necessário ao profissional da educação infantil e o *locus* da formação desse profissional.

Nessa publicação Barreto (1994), então coordenadora de educação infantil da COEDI/MEC, destaca a importância de políticas de formação específicas para os profissionais de educação infantil, considerando o fato de que, na realidade brasileira, era ainda irrisória a oferta dessa formação tanto no nível médio quanto no nível superior. Qual seria, entretanto, o perfil desejado a esses profissionais e que deveria pautar essas políticas?

No mesmo documento acima referido, Campos (1994), partindo da realidade de instituições de educação infantil nas quais diferentes profissionais com diferentes níveis de qualificação, salários e jornada de trabalho responsabilizam-se pelas atividades de cuidado e educação, destacava a importância de aliar, no perfil do profissional de educação infantil, as dimensões do cuidar e do educar, promovendo "um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada do desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes" (Campos, 1994, p.37).

Rosemberg (1994), aponta a necessidade de cursos formais para a habilitação profissional em educação infantil em detrimento de iniciativas episódicas de formação. Defende, ainda, a definição de uma grade curricular mínima, válida para todo o Território Nacional, sugerindo que nessa grade fossem incluídos conhecimentos sobre "desenvolvimento e crescimento da criança pequena; observação da criança; trabalho em grupo; planejamento de atividades e/ou currículo; relações com a família e comunidade; saúde, nutrição, higiene e segurança; campo profissional, ética profissional e direitos da criança" (Rosemberg, 1994. p.57).

O documento "Por uma Política de Formação do profissional da Educação Infantil" teve importante papel no contexto em que foi produzido, por estabelecer alguns consensos acerca do perfil do profissional e ao currículo da formação. Além disso, como fruto do encontro que deu origem ao documento, foi elaborado um documento-síntese com proposições ou recomendações dirigidas ao MEC que pretendia viabilizar uma política de formação do profissional da educação infantil. Essas proposições apontavam para a necessidade de reconhecimento da formação como um direito dos profissionais, assim como a importância de que tal formação contemplasse as especificidades da educação infantil e o conhecimento da realidade de seus profissionais, com base em

diagnóstico dos profissionais da educação infantil e das agências formadoras existentes (Kramer, 1994).

Entretanto, a despeito do avanço que as conquistas das décadas de 1980 e 1990 representaram para o campo da educação infantil, as transformações ocorridas no plano mundial com relação à concepção de Estado e de políticas sociais hegemônicas vêm colocando novos desafios a serem enfrentados. Se por um lado houve um avanço no campo teórico, com a construção de uma concepção de infância que considera as especificidades da criança pequena e também no campo da legislação, que assegura direitos que visam ao respeito a essas especificidades; por outro, no campo das políticas de atendimento, a dispersão e a fragmentação continuaram sendo a marca do tratamento dado às questões relativas à infância e à educação infantil.

Na década de 1990 a entrada do Banco Mundial entre as organizações multilaterais na definição de prioridades e estratégias de modelos de política educacional desenha um novo quadro para a educação infantil. Com uma política baseada em orientações "técnicas" para a educação, fundamentada numa concepção economicista, o modelo do Banco Mundial propugna pela implantação de programas "focalizados" para combate à pobreza - caracterizados pela delimitação de segmentos especialmente "vulneráveis" - investindo em "modelos alternativos" que ressuscitam as práticas assistencialistas do passado recente (Rosemberg, 2002). Além disso, a prioridade dada ao ensino fundamental como política do Banco Mundial trouxe como consequência a interrupção, durante a administração do presidente Fernando Henrique Cardoso, da proposta formulada no documento Políticas de Educação Infantil, sendo retomados os programas "não formais" e de baixo custo para a população de renda mais baixa (*id.*).

Com relação à formação de professores, os documentos oficiais que se seguiram à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e que regulamentaram a educação infantil e a formação de seus profissionais, contemplaram de maneira bastante tímida o necessário reconhecimento das peculiaridades do profissional que trabalha com a criança pequena.

Bonetti (2004), ao analisar a especificidade da docência na educação infantil tendo como referência documentos oficiais após a LDB nº 9394/96⁵ constata que, embora esses documentos afirmem uma especificidade da

⁵ Os documentos analisados foram o referencial para Formação de Professores - 1998; a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da educação Básica em curso de nível Superior/2000 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 0009/2001.

docência na educação infantil, tal especificidade é reconhecida como uma necessária adaptação ao modelo do ensino fundamental, uma vez que a reforma na formação dos professores da educação básica - entre eles os professores da educação infantil - que esses documentos propõem implementar é justificada pelo fraco desempenho das crianças no ensino fundamental. A autora destaca que os documentos fazem uma redução do papel do professor da educação infantil a um adaptador das reformas da educação básica para as crianças pequenas.

O olhar retrospectivo às políticas de atendimento à infância e de formação dos profissionais que trabalham com a criança pequena revela que ainda há muito a conquistar no reconhecimento das especificidades da educação infantil. Kramer (2005a) aponta a dotação de verbas específicas para essa primeira etapa da educação básica, a formação dos profissionais que nela atuam e a construção de alternativas curriculares como alguns dos desafios que cumpre enfrentar para que a educação infantil possa se efetivar como direito da população de 0 a 6 anos e de suas famílias. Nesse sentido, há ainda um longo caminho a percorrer para que as conquistas no plano da legislação se traduzam na melhoria do atendimento à criança pequena.

Segundo Campos (2002), o divórcio entre a legislação e a realidade é uma situação antiga no Brasil. Esse divórcio se revela, no caso da educação infantil, em tensões relativas às políticas de atendimento à criança e de formação dos professores que dificultam a consolidação de uma identidade para a educação infantil e seus profissionais. Essas tensões têm origem na cisão histórica entre os objetivos dessa etapa da educação básica - educação para subordinação X educação para emancipação - e se evidenciam nos discursos e nas práticas que se dirigem à criança pequena. Além disso, a ausência de propostas pedagógicas ou curriculares que considerem as especificidades da criança de 0 a 6 anos, assim como a ausência de políticas de formação dos profissionais que atuam na área repercutem na construção de uma identidade fragmentada da educação infantil e de seus profissionais, representando desafios a serem enfrentados na formação dos docentes.

Como a breve análise que empreendi neste item buscou evidenciar, os discursos oficiais com relação às funções da educação infantil, assim como as políticas de atendimento têm se caracterizado pela dispersão, pela fragmentação e pela oscilação entre o não reconhecimento do valor educativo da educação infantil e o reconhecimento de sua relevância tendo como referência o ensino fundamental. Do mesmo modo, no que se refere aos profissionais que trabalham

com a criança pequena os discursos se alternam em apontá-los como naturalmente vocacionados a desempenharem as funções de educadores – no caso, educadoras, visto que a mulher tem sido o alvo preferencial desses discursos – e em destacar a formação necessária ao desempenho de suas funções profissionais sem, no entanto, assegurar condições para que essa formação aconteça. Também não existe uma clareza com relação aos rumos que essa formação deve tomar, visto que nos documentos oficiais a ênfase se coloca numa subordinação do trabalho na educação infantil àquele realizado no ensino fundamental.

A fragmentação das políticas de atendimento entre as áreas da educação e da assistência, a ausência de propostas curriculares para a educação infantil e a formação dos profissionais, que não responde às exigências do trabalho com a criança pequena, são características também presentes na cidade de Juiz de Fora, onde a pesquisa que deu origem a esta tese foi realizada, assumindo, naquele contexto, características peculiares.

3.2.

A educação infantil em Juiz de Fora, sua história, seus profissionais

*Juiz de Fora! Juiz de Fora!
Tu tão dentro deste Brasil!
Tão docemente provinciana...
Primeiro sorriso de Minas Gerais!
Manuel Bandeira*

Juiz de Fora é uma cidade de aproximadamente 500.000 habitantes, localizada no Estado de Minas Gerais. Nascida em decorrência da abertura de novos caminhos que ligavam a região das Minas Gerais aos portos do Rio de Janeiro, Juiz de Fora teve seu período de maior desenvolvimento com o ciclo do café. Segundo Lopes e Valente (2000), o acúmulo de capitais proveniente do café criou condições favoráveis à implantação, na cidade, de indústrias e ao crescimento do comércio, com um desenvolvimento acentuado também nas áreas de saúde e educação. Data deste período a instalação do Jardim da Infância Mariano Procópio, o primeiro da cidade, inaugurado em 7 de junho de 1925.

O desenvolvimento alcançado pela cidade até a década de 1930 sofreu um progressivo declínio a partir daquele período, atribuído, entre outros fatores, à dependência da cidade em relação ao Rio de Janeiro e São Paulo e a uma não

diversificação da indústria local, que se manteve limitada à indústria de fiação e tecelagem. A economia da cidade obteve algum desenvolvimento na década de 1970, com o desenvolvimento da indústria mecânica e a implantação de projetos como da Companhia Paraibuna de Metais e da Siderúrgica Mendes Júnior S/A. (Lemos, 2004).

A década de 1960 marca um desenvolvimento do setor educacional, com a criação da Secretaria Municipal de Educação e a construção de escolas na cidade. Em 1975 é firmado um convênio entre a Prefeitura da cidade e a Legião Brasileira de Assistência – LBA⁶, para execução do Projeto Especial de Promoção do Pré-escolar (PEPPE). O projeto tinha como objetivo o atendimento a crianças carentes e suas famílias, estando em consonância com as orientações do MEC contidas no II Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC. O domínio da Secretaria do Trabalho e Ação Social de Minas e da Secretaria Municipal do trabalho e Bem-estar Social à frente do Projeto evidencia a concepção assistencialista que dominava as ações previstas. Entretanto, a despeito de seu caráter assistencial, o PEPPE tinha uma orientação com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças fundamentada nos pressupostos teóricos de Maria Montessori, razão pela qual foi oferecido aos professores que atuavam no Projeto um curso sobre o método montessoriano de trabalho com a criança pequena (Lemos, 2004).

Caracteriza a década de 1980 um período de ampliação do atendimento às crianças em idade pré-escolar na cidade a partir de políticas calcadas numa visão compensatória da pré-escola. Os altos índices de repetência constatados nas séries iniciais do ensino fundamental – então primário – levaram ao surgimento, em 1982, das Escolas Municipais de Educação infantil (EMEI). As EMEIs foram construídas na cidade de Juiz de Fora com verbas do Programa Cidade Porte Médio – CNDU/BIRD/COM – como parte do PROPPE (Programa do Pré-escolar). Ainda segundo Lemos (2004), o PROPPE estava dividido em dois sub-programas: o programa de Ensino Pré-escolar, cujo foco principal se colocava na assistência global à criança (educação, nutrição, saúde e assistência social), com vistas a um melhor desempenho em sua vida escolar futura a partir da construção e aparelhamento de unidades de pré-escolar em

⁶ A LBA foi criada em 1942, com apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional das indústrias com o objetivo de “congregar os brasileiros de boa vontade e promover, por todas as formas, serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e as instituições privadas, tendo em vista principalmente: proteger a maternidade e a infância, dando ênfase especial ao amparo total à família do convocado” (Brasil, LBA 30 anos, 1972 apud Kramer, 2003)

bairros de baixa renda e o PAPPE, cujo objetivo era dar continuidade às formas de atendimento já existentes.

A despeito das expectativas que se colocavam com relação a um melhor desempenho em etapas posteriores de escolarização das crianças que freqüentaram os programas de atendimento pré-escolar, uma avaliação realizada cinco anos e seis meses após o início do Programa não constatou um melhor rendimento, na 1ª série, dos alunos que haviam freqüentado a pré-escola municipal.

É possível identificar, na história da educação infantil em Juiz de Fora, as tendências marcantes nos diferentes períodos da história da educação infantil no Brasil, com especial destaque para a ênfase na educação compensatória que fundamentou a criação das EMElS (Escolas Municipais de Educação Infantil), instituições que ainda hoje funcionam e onde trabalhavam os professores que participaram da pesquisa que deu origem a esta tese.

A rede pública municipal de ensino atendia, em fins do ano de 2003, a cerca de 51.000 alunos, distribuídos em sessenta escolas urbanas, oito escolas rurais e trinta e duas escolas de educação infantil e conveniadas, contando com 3.500 profissionais entre professores, especialistas em educação e operacionais.⁷

No período em que desenvolvi a pesquisa de campo, as EMElS estavam sob a administração da Gerência de Educação Básica uma vez que, em 2001, em consequência da modificação da estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, a Secretaria Municipal de Educação foi extinta, criando-se uma nova estrutura, ligada à Diretoria de Política Social, denominada Gerência de Educação Básica – GEB. Com a mudança, os recursos financeiros para funcionamento da educação pública municipal passaram a ser administrados pela Diretoria de Política Social, o que acarretou uma sensível perda de autonomia da Gerência de Educação Básica. Em 2005, com a mudança no governo municipal, a Gerência de Educação Básica voltou a se estruturar como Secretaria de Educação de Juiz de Fora, passando à sua responsabilidade os recursos a serem gastos na educação.

A estrutura administrativa da GEB era composta por uma Gerência de Educação Básica, uma Diretoria de Gerência, uma Assessoria Técnica de Gerência e quatro departamentos: Departamento de Ensino Fundamental,

⁷ Dados obtidos no documento “A escola Pública Municipal em Juiz de Fora – a educação na construção do espaço público e democrático (Linhas das ações pedagógicas da GEB) Ano XI - Outubro/2003.”

Departamento de Políticas Pedagógicas e Formação, Departamento de Educação Infantil e Departamento de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

Segundo o documento “*A escola Pública Municipal em Juiz de Fora*”, o Departamento de Educação Infantil estava “centrado no desenvolvimento da educação escolar para todas as crianças de 0 a 6 anos de idade (DPS/GEB, p. 52)”.

Contraditoriamente a essa afirmação, as crianças de 0 a 3 anos são atendidas em creches que se encontram sob a responsabilidade da Gerência de Políticas Sociais. No município existem dois modelos de creches que se diferenciam em vários aspectos. As creches comunitárias funcionam em prédios construídos pela Prefeitura para esse fim. São administradas com recursos públicos, cabendo à AMAC⁸ a gestão dessas instituições. As verbas da AMAC advêm da Secretaria da Assistência Social. Cabe também à AMAC a seleção de pessoal que atua nessas instituições. Os profissionais que trabalham nas creches têm níveis de qualificação diferenciados. A resolução nº 002/2001 do Conselho Municipal de Educação prevê que “para os demais profissionais não docentes que atuam nas Instituições de Educação Infantil será exigida a escolaridade mínima no nível de ensino médio admitindo-se como mínimo o ensino fundamental”. Os “profissionais não docentes” a que se refere a resolução são denominados berçaristas (aqueles que trabalham com os bebês) e recreadores (que se responsabilizam pelas crianças maiores). Esses profissionais trabalham em regime celetista⁹, cumprem jornada de trabalho de oito horas diárias e recebem salários em média 50% abaixo daqueles recebidos pelos professores da rede pública municipal, que têm, no mínimo, formação de nível médio, na modalidade Normal. A resolução nº 002/2001 estabelece, ainda, a possibilidade de que o/a Secretário/a de Educação autorize a atuação de profissionais com a escolaridade da 4ª série do ensino fundamental nas creches, desde que maiores de 18 anos e assumindo compromisso escrito de concluírem o ensino fundamental.

Além das creches comunitárias, existem as creches cooperadas, organizadas pelas comunidades nas quais há demanda por vagas que não foi atendida pelas creches comunitárias. As creches cooperadas recebem verba da Prefeitura (R\$80,00/mês por criança) e são administradas pela própria comunidade, que cuida também da seleção dos profissionais que nelas atuarão

⁸ Associação Municipal de Apoio à Creche.

⁹ São regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas.

(em geral, as pessoas da própria comunidade). Muitas creches cooperadas funcionam em espaços precários e com estrutura física e de pessoal também precária. Cabe destacar o baixo nível de formação dos profissionais que atuam nas creches, situação que também se repete em outros municípios, como destacam as pesquisas que vêm se dedicando ao tema¹⁰. Tal situação é especialmente preocupante nas creches cooperadas, nas quais os profissionais são selecionados entre pessoas da comunidade a partir de critérios que nem sempre privilegiam o nível de formação desses profissionais.

As crianças de 4 a 6 anos são atendidas nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS –, em Escolas Conveniadas e em escolas de ensino fundamental que possuem turmas de educação infantil.

As Escolas Municipais de Educação Infantil atendem exclusivamente às crianças de 4 a 6 anos. São administradas pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e estão sujeitas ao Regimento da Rede Pública Municipal de Ensino. Os professores são admitidos por contrato de trabalho temporário ou através de concurso público de provas e títulos.

As escolas conveniadas são instituições de cunho filantrópico. A Prefeitura procede à cessão dos profissionais que atuam nessas instituições, como professores, coordenadores pedagógicos, cantineiros, além de fornecer a merenda. Embora nessas instituições o trabalho pedagógico siga as mesmas orientações das escolas da rede pública municipal de ensino, uma vez que os professores e coordenadores pedagógicos pertencem àquela rede, elas apresentam peculiaridades que estabelecem alguns paradoxos com relação ao caráter público dessas instituições. Sendo instituições administradas por ordens religiosas, as escolas conveniadas desenvolvem práticas tais como orações nos horários de entrada e merenda e a comemoração de festas religiosas como, por exemplo, a festa da Coroação de Nossa Senhora, que acontece no mês de maio. Esse foi um aspecto que pude observar durante o período de trabalho de campo, visto que uma professora participante da pesquisa trabalhava numa escola conveniada, que denominei “Escola Azul”. Nessa escola tive a oportunidade de observar práticas de oração e canto de músicas religiosas à hora da entrada que algumas vezes se estendem por até 20 minutos da rotina diária, além de comemorações das festas de Coroação de Nossa Senhora e da Páscoa.

¹⁰ Sobre a questão dos profissionais que atuam nas creches os trabalhos de Cerisara (2002); Silva (2002; 2003); Sanches (2003).

Como as escolas da rede pública municipal de educação não possuem espaço físico suficiente para atender à demanda por vagas para as crianças de 4 a 6 anos, em algumas creches comunitárias existem salas que atendem a essa faixa etária. Nessa situação, as crianças ocupam o espaço físico das creches – que funcionam com verbas da Secretaria de Assistência Social - mas os profissionais que atuam nessas turmas são professores cedidos pela rede pública municipal de ensino, o que, segundo depoimento de uma das responsáveis pela educação infantil da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, causa conflitos. Esses conflitos têm origem no fato de profissionais que desempenham funções semelhantes, dentro de uma mesma instituição, possuírem regime de trabalho e salário diferenciados. Tal situação, discutida por Campos (1994) como um dado relevante para se pensar o perfil do profissional de educação infantil, gera discriminação tanto em relação às crianças quanto em relação às professoras que com elas trabalham. Ainda segundo uma das responsáveis pela educação infantil na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, existe projeto de construção de novas salas de educação infantil em escolas municipais e de construção de Centros Municipais de Educação Infantil nos bairros onde a demanda por vagas é maior.

A despeito da indicação, no âmbito da legislação federal, de que as creches sejam integradas aos sistemas municipais de ensino, em Juiz de Fora tal integração esbarra em questões de ordem histórica e política. Como destacado no início desse tópico, o atendimento à criança pequena esteve ligado, inicialmente, às políticas da Secretaria do Trabalho e Bem Estar Social. Além disso, a integração das creches à Secretaria de Educação implica repasse de verbas da área da assistência para a da educação. Aliada à questão de ordem econômica, há também a questão política, uma vez que as vagas em creches se constituem em importante instrumento de barganha em campanhas eleitorais. Dessa forma, a integração das creches ao sistema municipal de ensino implicaria não apenas repasse de verbas como também um deslocamento de poder político da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação. Ainda segundo o depoimento de uma das responsáveis pela gestão da educação infantil da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, a integração das creches é ainda um objetivo longe de ser alcançado, pelas razões expostas anteriormente.

A interferência de fatores ligados à política partidária na gestão das creches públicas também foi um dado da pesquisa “Formação dos profissionais da educação infantil do Estado Do Rio de Janeiro”. Na referida pesquisa foi

apontada, em respostas aos questionários distribuídos a municípios do estado, a interferência dos partidos políticos na nomeação dos diretores de creches e pré-escolas (Corsino, Nunes e Kramer, 2003).

Com relação às propostas curriculares para a educação infantil, não existe uma orientação formalizada por parte da Secretaria Municipal de Educação, cabendo a cada instituição a construção de sua Proposta Pedagógica a qual é encaminhada à Secretaria de Educação para aprovação.

Em linhas gerais, essas características evidenciam que a educação infantil na rede pública municipal apresenta uma identidade fragmentada, que se define, basicamente, a partir da capacidade das instituições e dos profissionais que nelas atuam de delinearem suas linhas de ação para o trabalho junto à criança pequena. Entendendo, assim como Kramer (2001), que um currículo ou proposta pedagógica se estrutura a partir de bases teóricas e de diretrizes práticas aliadas a condições técnicas que viabilizem sua concretização, cabe indagar sobre as possibilidades que as instituições têm de definir propostas de trabalho consistentes num contexto onde as condições para a implantação dessas propostas são precárias. Ainda segundo Kramer (2001), a escola, a pré-escola ou a creche devem ser as unidades-alvo das ações da secretarias de educação. Essas ações deveriam se voltar para a criação de condições para que as instituições delineiem, de forma consistente, a partir da discussão com os diversos atores nelas envolvidos, suas propostas de trabalho. Essas condições estariam ligadas à destinação de recursos e ao fornecimento de dados e diretrizes que possam orientar o trabalho nas creches, pré-escolas e escolas que atendem à educação infantil. No caso da rede pública municipal de Juiz de Fora, os recursos encontram-se divididos entre as áreas da assistência e da educação, sendo que as prioridades dessas duas áreas nem sempre são coincidentes. Quanto à formulação de uma proposta curricular para a educação infantil que sirva de referência às escolas da rede, sua definição é um projeto que a Gerência de Educação Básica (hoje Secretaria de Educação de Juiz de Fora) ainda não havia concretizado até a data em que esta pesquisa foi encerrada.

Quanto aos professores que atuam na educação infantil na rede pública municipal de Juiz de Fora, aqueles que trabalham com as crianças de 4 a 6 anos são admitidos de duas formas: há professores efetivos, aprovados em concurso público, e professores contratados, sendo que alguns que se enquadram nessa última categoria foram aprovados em concurso público, mas ainda não foram efetivados. Os professores efetivos têm lotação garantida numa mesma escola,

enquanto os contratados podem mudar de escola durante o ano letivo (por exemplo, quando estão substituindo professores licenciados), ao término do ano letivo, quando têm os seus contratos renovados ou ainda assumir a função de “eventual”, que é o professor enviado às escolas para suprir faltas eventuais de outros professores. Não há concurso específico para a educação infantil¹¹. Os professores escolhem a escola onde vão trabalhar, no caso dos efetivos, segundo a ordem de classificação no concurso público, dependendo das vagas disponíveis. No caso dos contratados também é feita uma classificação a partir de uma avaliação do currículo dos professores e de avaliações feitas pelo (s) diretor (es) da (s) escola (s) por onde o professor passou no decorrer do ano. A partir de um esquema classificatório, decorrente dessas avaliações, os professores são, então, encaminhados às escolas onde há vagas.

A inexistência de um processo de seleção específico para os professores que atuam na educação infantil é uma situação comum em diferentes redes municipais e/ou estaduais de ensino (Kramer, 2001). A consequência desse fato é que muitos professores com formação para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental passam a atuar na educação infantil, pela contingência de existência de vagas disponíveis apenas nessa etapa da educação básica. Sendo assim, esses profissionais podem ter ou não experiências anteriores na educação infantil, fato que torna a docência um espaço privilegiado de formação dos profissionais. Além disso, atuar na educação infantil não é necessariamente uma opção dos profissionais, mas, na maioria dos casos, uma contingência.

Se por um lado não existem concursos específicos para professores de educação infantil, por outro também existe uma lacuna no que diz respeito à formação desses profissionais. Em Juiz de Fora, especificamente, apenas uma instituição pública estadual oferece o curso de formação de professores de nível médio. A formação a nível superior nos cursos de Pedagogia é oferecida por três faculdades, entre elas uma universidade pública – a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - sendo que nenhuma delas oferece a habilitação em educação infantil. Mais recentemente duas instituições de ensino superior da cidade passaram a oferecer o curso Normal Superior com habilitação em educação infantil. À época em que se realizou a pesquisa de campo que deu origem a esta tese as primeiras turmas ainda não haviam concluído o curso.

No nível da Pós-graduação, a UFJF oferece o Curso de Especialização em Arte Educação Infantil e o Curso de Especialização em Educação Infantil.

¹¹ Este foi um aspecto destacado também na pesquisa “Formação de professores da educação infantil no estado do Rio de Janeiro” (Kramer, 2001)

Segundo Silva (2005), os cursos de especialização acabam exercendo a função da formação inicial para aqueles profissionais que não tiveram, no ensino médio ou mesmo nos cursos de graduação, qualquer orientação específica para o trabalho com a criança pequena, com “prejuízo da consecução dos seus objetivos [dos cursos de Pós-graduação] de aprofundamento nas questões que se referem à educação infantil” (Silva, 2005, p. 27). Essa parece ser a situação dos professores que atuam na educação infantil na cidade de Juiz de Fora, considerando a inexistência de cursos de graduação que possuam a habilitação em educação infantil.

A rede pública municipal de ensino possui um plano de cargos e salários que estabelece uma progressão na carreira (com aumento salarial) para os professores que possuem cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Além disso, os professores efetivos há pelo menos dois anos podem obter licença remunerada por um período de dezoito meses (mestrado) a até dois anos (doutorado) para estudos de pós-graduação.

Quanto ao regime de trabalho, os professores da rede pública municipal de ensino têm carga horária semanal de trabalho de 20 horas, sendo que 18 horas/aula (que equivalem a 15 horas/relógio) devem ser cumpridas em trabalho efetivo na escola e as demais (5 horas/relógio) são destinadas a “atividades docentes extra-classe”, que não necessariamente devem ser realizadas na escola.¹²

Quais seriam as atividades docentes extra-classe às quais se refere o texto legal? É possível interpretá-las como atividades ligadas ao trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula que extrapolam o período em que o docente está na classe, com os alunos. Seriam as atividades de planejamento de aulas, elaboração e correção de materiais de trabalho, estudo, reuniões com demais professores etc.? Como não existe, no texto legal, nenhum esclarecimento quanto à natureza das “atividades docentes extra-classe”, há várias interpretações possíveis.

A lei nº 09732/2000 foi uma conquista de um movimento grevista dos Professores da rede Municipal de Juiz de Fora, ocorrido em 2000. Naquele movimento, embora os professores não tenham conquistado ganhos financeiros reais, a negociação da “Lei das 15 horas” , como passou a ser chamada pelos

¹² Essa jornada de trabalho foi estabelecida com a lei municipal nº 09732/2000 que prevê, em seu Art. 2º que “O Professor regente terá 18 (dezoito) horas/aula de regência, ficando as horas restantes da jornada destinadas ao exercício de atividades docentes extra-classe, não sendo estas atividades, obrigatoriamente, exercidas na escola” (PJF, 2000).

professores¹³, representou um avanço em termos do reconhecimento do direito do professor a ter, em sua carga de trabalho semanal remunerada, o direito a um tempo destinado à realização de atividades diversas, ligadas às suas atividades de docência. Entretanto, uma vez que o texto da lei estabelece que as horas destinadas a “atividades docentes extra-classe” não precisam ser, necessariamente, cumpridas na escola, criaram-se situações diferenciadas. Em algumas instituições os professores cumprem uma jornada de quatro dias de trabalho na semana, sendo que as cinco horas de “atividades docentes extra-classe” são transformadas numa folga semanal; em outras escolas, as cinco horas são subtraídas da jornada diária do professor em dias alternados. Como não houve alteração na carga horária semanal das crianças, nos dias ou horários em que os professores não estão realizando suas atividades de regente trabalham outros professores que desenvolvem projetos junto aos alunos. Os projetos são diferenciados em cada instituição e definidos na sua proposta pedagógica.

A idéia de destinar um tempo da jornada de trabalho semanal do professor a atividades fora da sala de aula tem sido abraçada também em outros países. Experiências realizadas no Canadá e na Grã-Bretanha são abordadas por Hargreaves (1998). Esse autor realizou um estudo em 12 escolas na província de Ontário, Canadá, onde os professores dispunham de até 120 minutos semanais para atividades de "preparação, planificação e outras atividades de apoio", no qual analisa as percepções dos docentes acerca desse tempo. Diferentemente da realidade das escolas de Juiz de Fora, no contexto pesquisado por Hargreaves o tempo de preparação é cumprido pelos professores na escola. Naquele contexto, a reivindicação dos professores é para que possam usar o tempo de preparação com maior liberdade, pois, em algumas escolas, há uma obrigatoriedade de que os docentes utilizem esses 120 minutos em reuniões com colegas professores para planejamento em conjunto.

No caso de Juiz de Fora, foi possível perceber que, paradoxalmente, a conquista de um tempo remunerado para o desenvolvimento de atividades que deveriam permitir a melhoria da qualidade da formação e do trabalho do professor acabou por criar uma impossibilidade de encontros mais freqüentes entre os profissionais de uma mesma instituição, uma vez que, em geral, os professores entendem que comparecer à instituição nos horários destinados a atividades docentes extra-classe – que a lei estabelece que não

¹³ Isso porque as 18 horas semanais de 50 minutos previstas na Lei são, na verdade, 15 horas/relógio semanais.

necessariamente devam ser cumpridos na escola - seria abrir mão de um direito adquirido. Esse aspecto foi bastante discutido pelos professores durante o trabalho de campo da pesquisa que deu origem a esta tese e merecerá uma análise mais aprofundada nos capítulos subseqüentes, uma vez que tem conseqüências diretas nas interações que os professores estabelecem com seus pares e com as crianças, em virtude do modo como se organiza o tempo de trabalho com elas.

Na análise empreendida por Hargreaves sobre as percepções dos professores com relação ao tempo de preparação, o autor destaca quatro dimensões presentes na vivência do tempo nas escolas: o tempo técnico-racional, o tempo micropolítico, o tempo fenomenológico e o tempo sociopolítico.

O tempo técnico-racional é aquele manipulado pelos gestores para alcance dos fins a que se propõe a instituição e na mobilização dos meios para alcançá-los. Nesse sentido, sua utilização se orienta por uma lógica da produtividade.

O tempo micropolítico comporta uma dimensão valorativa, em termos dos papéis que os sujeitos desempenham na organização escolar e do poder que esses papéis lhes conferem. Segundo Hargreaves, quanto maior o poder de que desfrutam os atores do contexto escolar, menor é o tempo que passam dentro das salas de aula. Na realidade investigada pelo autor, os professores que trabalhavam no ensino secundário dispunham de mais tempo fora da sala de aula que os professores do nível elementar (estes últimos eram, em geral, professoras). Ainda segundo o autor, essas diferenças espelhavam diferenças historicamente construídas, que conferem um maior prestígio a um determinado segmento educacional em que os homens constituem maioria. Nesse sentido, a luta por maior tempo fora da sala de aula pode ser também uma luta por poder que "tem a ver com questões fundamentais relativas à paridade e ao *status* no interior da profissão" (Hargreaves, id., p. 110).

A despeito das diferenças entre o contexto no qual se deu a pesquisa realizada por Hargreaves e o contexto da cidade de Juiz de Fora, nesta última a conquista das 5 horas de atividades docentes extra-classe pelos professores da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental (1^a à 4^a série) foi fruto do atendimento a uma reivindicação pela equiparação desses docentes aos professores que atuam no segmento de 5^a à 8^a série. Embora deveriam cumprir uma carga horária semanal de 18 horas nas escolas, esses professores muitas vezes cumpriam apenas 15 horas, obtendo, dessa forma, uma folga semanal. Essa situação foi sendo, ao longo dos anos, naturalizada na rede pública

municipal, o que levou a pressões, pelos demais professores, por uma igualdade de condições. Portanto, desde as suas origens o tempo para as atividades docentes extra-classe esteve vinculado, no contexto da rede pública municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora, à idéia de não estar na escola durante este tempo, ou de folga semanal.

O tempo fenomenológico diz respeito à vivência subjetiva do tempo pelos sujeitos, que muitas vezes pode estar em desacordo com a perspectiva do tempo imposta pelas condições de trabalho. A vivência do tempo pelos sujeitos se dá em função de seus projetos pessoais, de suas preocupações e interesses, que muitas vezes estão em oposição aos projetos e interesses das organizações. Citando o antropólogo Edward Hall, Hargreaves (1994) faz referência às concepções monocrônicas (fazer uma coisa de cada vez, numa progressão linear) e policrônicas (fazer várias coisas ao mesmo tempo, num processo de combinação) do tempo.

Para Hargreaves, especialmente os professores do ensino elementar, em sua maioria mulheres, vivem o tempo numa perspectiva policrônica, pois, para eles (especialmente para elas) as pessoas com as quais convivem em seus ambientes de trabalho e os compromissos que assumem com elas têm um papel mais importante do que o prazo a cumprir. Em contrapartida, para a administração das instituições, o tempo é vivido numa perspectiva monocrônica. Dessa diferença de perspectivas com relação à vivência do tempo de trabalho advêm vários conflitos para os docentes. Citando Hall, Hargreaves destaca que "na nossa cultura, praticamente tudo trabalha a favor de (e recompensa) uma visão monocrônica do mundo. Mas o aspecto anti-humano do M[onocrônico] é alienante, especialmente para as mulheres"(Hall apud Hargreaves, id., p. 115).

Finalmente o tempo sociopolítico diz respeito ao fato de que a definição de como o tempo é ou será vivido nas organizações se faz por aqueles que detêm o poder dentro dessas organizações. É dessa definição que, em última instância, dependem os ritmos em que o tempo é vivido e em que o trabalho se realiza, o que estabelece os comportamentos desejáveis aos sujeitos e aqueles que devem ser coibidos.

Essas diferentes dimensões do tempo se revelaram importantes na compreensão das situações vividas pelos professores, sujeitos dessa pesquisa, em seus contextos de trabalho e suas implicações para a construção dos saberes docentes serão retomadas ao longo dos capítulos 5 e 6 da tese.

Pelo descrito até aqui, é possível sintetizar algumas características do atendimento à criança pequena na rede pública municipal de Juiz de Fora: o

atendimento dividido entre as áreas da assistência e da educação; dificuldades para atender à demanda; diversidade de situações funcionais entre os profissionais que trabalham com a criança pequena; precariedade na formação desses profissionais, seja por não apresentarem uma escolaridade mínima, seja pela ausência de cursos com habilitação específica para atuação com as crianças de 0 a 6 anos; ausência de orientações curriculares para o trabalho com a criança pequena por parte da Secretaria de Educação; rotatividade dos profissionais nas escolas.

Considerando o contexto de organização da educação infantil na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora busquei, nesta tese, ir ao encontro da palavra dos professores que, dentro das instituições onde atuam, têm construído uma identidade para o trabalho junto à criança pequena e também a própria identidade do profissional de educação infantil do município. Meu objetivo era compreender como esses professores constroem os saberes que fundamentam sua atividade de docência em referência ao contexto mais amplo em que essa atividade se dá, buscando compreender como, num contexto de indefinições e fragmentação, os profissionais definem os rumos de seu trabalho. Considerando a palavra um instrumento da consciência que acompanha toda criação ideológica (Bakhtin, 1997b), minha busca pela experiência dos professores de educação infantil se deu a partir da palavra desses sujeitos.

Indo ao encontro da palavra alheia, meu caminho de pesquisadora se entrecruzou com os caminhos de sete professores de três Escolas Municipais de Educação Infantil com características distintas. As histórias pessoais e profissionais desses sujeitos revelaram muitas peculiaridades e alguns pontos de tangência. Em comum a todos eles, a vontade de dizer sobre seu fazer, de partilhar sua experiência de ser professor de educação infantil, em alguns casos na perspectiva de uma carreira já consolidada por muitos anos de prática. Em outros, na dúvida de uma inserção contingente, porém esperançosa, no campo da educação da criança pequena. São esses sujeitos e seus contextos de trabalho que apresento a seguir.