



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO –
UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU**

THAYSA GALENO DO VALE

**O QUE PENSAM E FAZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO SOBRE OS TEMPOS E
ESPAÇOS EXTRACLASSE.**

RIO DE JANEIRO

2017

THAYSA GALENO DO VALE

**O QUE PENSAM E FAZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO SOBRE OS TEMPOS E
ESPAÇOS EXTRACLASSE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes

RIO DE JANEIRO

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

THAYSA GALENO DO VALE

*O que pensam e fazem os professores da Educação Infantil no Rio de Janeiro:
um estudo sobre os tempos e espaços extraclasse.*

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____ / ____ / ____

Professora Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes
Orientadora - UNIRIO

Professora Dra. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
UNIRIO

Professora Dra. Rita Marisa Ribes Pereira
UERJ

Rio de Janeiro

2017

A todos os profissionais da Educação Infantil
comprometidos com a qualidade do trabalho
com as crianças e com a luta por direitos no
sistema público de Educação.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Maurício, que ao longo dessa caminhada cotidianamente esteve ao meu lado nos momentos mais calmos, incentivando, e nos mais difíceis, aconselhando e encorajando a seguir em frente. Você foi essencial, amor.

À minha irmã, Nayara do Vale, meu maior exemplo, pelas conversas constantes e pelas dicas valiosas do fazer acadêmico. Nossas trocas foram fundamentais. Amo você.

Aos meus pais, Luzinete e Amarildo, em especial à minha mãe que mesmo sem saber o que é, na prática, a vida acadêmica, essa não é sua realidade, soube entender e esperar, pacientemente, os dias que não pude lhe dar atenção porque estava terminando mais um capítulo. Obrigada, mãe. Não só por isso, mas por todo o incentivo na vida educacional e amor ofertado. Amo vocês.

À amiga Camila Perrotta que com sua sensibilidade conseguia me fazer respirar outros ares na tentativa de me inspirar na escrita. E ainda, pelos presentes sensíveis dados com o mesmo objetivo.

Aos amigos Thayene e Guilherme, pelos dias de conversas, fugas e compartilhamento de ideias realizadas ao longo dessa caminhada.

À amiga Patrícia Sodré pela força e energia boa ofertadas em momentos difíceis. Estamos distantes fisicamente, mas conectadas em alma.

Aos amigos do mestrado pela força constante e carinho ofertado desde o início. Em especial ao amigo Igor Lôbo na ajuda com o resumo em inglês. Com vocês toda a caminhada se tornou mais leve, mais prazerosa.

Aos integrantes do grupo de pesquisa EIPP, em especial Aline Ricci, Camila Barros, Edson Santos, Rosária Maia e Lucidalva Silva pela disponibilidade nos momentos em que mais precisei e pelas conversas enriquecedoras.

Às professoras Rita Ribes e Lígia Coelho pela disponibilidade e importantes contribuições.

Aos profissionais do sindicato e da escola que participaram da pesquisa e, assim, contribuíram para o enriquecimento do trabalho possibilitando aprendizagens.

À amiga Priscila Basílio no encorajamento inicial para que eu entrasse no mestrado e pelas palavras de incentivo ditas durante a caminhada. Sem você nada disso teria acontecido.

À minha orientadora e eterna professora, Maria Fernanda Rezende Nunes por todas as trocas, carinho, paciência, abertura, atenção e escuta durante essa caminhada. Sua leitura atenta e suas ricas contribuições possibilitaram o desenvolvimento de um trabalho do qual só me orgulho de ter realizado sob sua orientação. Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo aborda sobre os tempos e espaços extraclasse assegurados aos professores de todo o Brasil pela Lei 11.738 de 2008 que resguarda o direito de cumprir 1/3 da jornada regular de trabalho em espaço externo à sala, sem a presença de crianças, o que se presume a criação, nas instituições educativas, de momentos de reflexão, troca e estudo sobre o trabalho desenvolvido e as demandas dele decorrentes. Com o intuito de conhecer os benefícios e os desafios inerentes ao cumprimento da lei nas instituições de Educação Infantil do Rio de Janeiro, sobre o que pensam e fazem esses profissionais para a consecução do que versa a lei para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, foram entrevistados diferentes profissionais representantes da Educação Infantil no Sindicato Estadual dos Profissionais do Rio de Janeiro (SEPE). Elegeu-se, ainda, um Espaço de Educação Infantil (EDI) do município do Rio de Janeiro, que tem uma trajetória reconhecidamente positiva pela Secretaria de Educação, para observação e entrevista dos profissionais nos diversos cargos de atuação (professoras, agentes, professora articuladora e diretora). Para além do objetivo pretendido, o trabalho de campo evidenciou os desafios e adversidades a serem superados nesse município no cumprimento efetivo da lei tanto para a qualidade do trabalho dos profissionais, quanto para a oferta de uma educação de qualidade às crianças atendidas. Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro apresenta o contexto de criação da Lei 11.738/08 e, ainda, a situação do profissional da Educação Infantil nesse processo. O segundo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, explicitando processos de escolha dos entrevistados e do EDI observado. O terceiro apresenta a história da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro apresentando o atual plano de carreira dos profissionais da Educação Infantil, principalmente no que diz respeito às questões salariais, às condições de trabalho, à valorização e à implementação do 1/3 da carga horária para atividades extraclasse. O quarto e último capítulo analisa as entrevistas realizadas na instituição escolhida. Por fim, são tecidas algumas considerações a partir dos resultados do estudo realizado considerando provocações na promoção de uma educação de qualidade pautada na garantia do cumprimento da lei.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Infantil; Lei 11.738; Tempos e Espaços Extraclasse.

ABSTRACT

This study approaches the extra class times and spaces assured to the teacher in Brazil by the Law 11.738 of 2008, which covers the right to use 1/3 of the regular daily work journey at a space external to the classroom, without the presence of children, which presumes the creation, within the educational institutions, of moments of reflection, exchange and study about the work developed and its demands. In order to know the benefits and challenges inherent to the fulfillment of the law in Child Education institutions at Rio de Janeiro, about what think and do the professionals to achieve what the law grants for a quality work, different professionals representative of the Child Education at the Regional Union of Education Professionals of Rio de Janeiro (SEPE) were interviewed. It was also elected a Child Education Space (EDI) of the city of Rio de Janeiro, that has a recognized positive trajectory by the secretary of education, for observation and interview of the professionals in various positions of acting (teachers, agents, articulating teacher and principal). Beyond the intended goal, the field work showed the challenges and adversities to be overcome at this city to fulfill the law, both for professional's quality of work, and for the offer of a quality education to the attended children. This dissertation is organized with four chapters. The first presents the context of the creation of the Law 11.738/08 and the situation of the Child Education professional within this process. The second one presents the methodology used in the research, explicating the processes of choosing the Child Education professionals interviewed and the EDI observed. The third presents the history of Child Education in the city of Rio de Janeiro, presenting the current career path of Child Education professionals, mainly in what concerns to the salary questions, the work conditions, the appreciation and implementation of the 1/3 of the workload to extra class activities. The fourth and last chapter analyzes the interviews conducted in the chosen institution. Lastly, some considerations were made from the results of the study conducted considering provocations in the promotion of a quality education based on the guarantee of the fulfillment of the law.

KEYWORDS

Child Education; Law 11.378; Extra Class Times and Spaces.

Índice de quadros, imagens e gráficos

Quadro 1 – Nome e cargos ocupados pelas profissionais entrevistadas.

Quadro 2 – Valor, em reais, da hora-aula dos profissionais PII e PEI, em 2016, de acordo com as regras da equiparação salarial do PCCR aprovado em 2013.

Quadro 3 – Salário base do Professor de Educação Infantil – PEI 40 horas com formação mínima exigida Médio Normal.

Quadro 4 – Salário base do Professor de Educação Infantil – PEI 22,5 horas com formação mínima exigida Médio Normal.

Quadro 5 – Salário base e gratificação por desempenho do Agente de Educação Infantil (Lei nº 5.620/2013).

Quadro 6 – Distribuição das turmas por horários, grupamentos e quantitativo de crianças.

Quadro 7 – Quantitativo de adultos e seus cargos por grupamento.

Imagem 1 – Faixada da instituição.

Imagens 2 e 3 – Pátio externo chamado por todos de quintal.

Imagens 4 e 5 – Corredores laterais.

Imagem 6 – Registro realizado por uma professora com as intenções iniciais das atividades.

Imagem 7 – Apontamentos, observações e sugestões realizados em bilhete pela PA para pensar e elaborar o planejamento.

Imagem 8 – Registro das conquistas da semana com a fala das crianças sobre o trabalho desenvolvido.

Imagem 9 – Bilhete de uma professora expressando suas dificuldades em registrar e o incentivo a seguir em frente expresso pela PA.

Gráfico 1 – Comparativo de diferenciação da hora-aula dos profissionais com licenciatura plena (LP) das categorias do magistério do Rio de Janeiro em 2013.

Gráfico 2 – Comparativo de diferenciação da hora-aula dos profissionais com licenciatura plena (LP) das categorias do magistério do Rio de Janeiro em 2016.

Gráfico 3 – Rendimento médio da hora trabalhada dos professores da Educação Básica e dos profissionais de outras áreas com curso superior em valores de 2015.

SUMÁRIO

Apresentação	10
Introdução	14
Capítulo 1 – Os antecedentes da Lei 11.738/08: o professor da Educação e o professor da Educação Infantil no contexto das reformas.	24
1.1 O processo de descentralização ocorrido no Brasil e seus impactos na organização dos sistemas escolares.	24
1.2 Carreira docente: políticas e práticas na valorização profissional.	30
1.3 Educação Infantil no contexto das reformas: a profissão docente na Educação Infantil no Brasil.	34
1.4 A Lei 11.738 e seus desdobramentos: o que diz a lei e quais impactos gerou.	43
Capítulo 2 – Processos metodológicos.	49
2.1 Os percursos iniciais: afinando o olhar para o campo.	49
2.2 A metodologia da pesquisa.	52
2.3 A chegada ao campo.	57
Capítulo 3 – Atuação e campo de disputa na conquista de políticas profissionais no Rio de Janeiro.	64
3.1 A Educação Infantil e seus profissionais: O Rio de Janeiro no contexto das mudanças nacionais.	64
3.2 Carreira docente no novo PCCR: encontros e desencontros.	71
3.3 Formação dos profissionais da Educação Infantil desse município.	89
3.4 A questão do 1/3 da carga horária de trabalho dos professores para atividades extraclasse em meio às mudanças.	93
Capítulo 4 – Espaço da Brisa: elementos para a compreensão da valorização profissional.	98
4.1 O Espaço da Brisa.	98
4.2 Trabalho coletivo na unidade: as relações estabelecidas.	103
4.3 Estratégias para o cumprimento dos horários extraclasse e as mudanças na política: “a solução foi aumentar a hora do sono”.	111
4.4 A importância atribuída pelas profissionais aos tempos e espaços extraclasse: “saúde mental, psíquica, social e emocional”.	120
4.5 Despertando as crianças – o planejamento realizado nos tempos e espaços extraclasse.	123
4.6 Conhecimento sobre a lei e suas intenções políticas.	131
Considerações finais	134
Referências bibliográficas	139
Anexo	143

Apresentação

O interesse pelo campo educacional começou ainda na adolescência, quando, aos 14 anos, ao participar de um projeto social na comunidade onde morava, fui convidada pela professora responsável a ajudar no reforço escolar ofertado às crianças mais novas. Considero ainda ter sido influenciada por minha atuação como ajudante de catequese, na igreja de que fazia parte. No campo da política e da sociologia da educação, considero que minha iniciação se deu nos grupos de discussão da juventude dos quais participei, nessa mesma igreja, e no curso de pré-vestibular comunitário do qual fui aluna.

A vida escolar, até chegar à universidade, deu-se toda na rede pública. Como aluna, conheci bem a realidade do ensino e do aprendizado no dia a dia das instituições. Ao todo, estudei em sete escolas públicas. Talvez daí tenha surgido meu interesse, cada vez maior e mais pulsante de, um dia, trabalhar na rede pública e passar a ver essa realidade de outro lugar. Como bem sabemos, o ensino e o aprendizado na escola pública municipal e estadual, em nosso país, ainda está longe de ser considerado, pela sociedade, como o melhor.

Fiz o curso pré-vestibular comunitário para inserção em uma universidade, visto que a formação escolar dada nas instituições públicas em que estudei não foi suficiente, infelizmente, para forjar a estrutura necessária para que eu pudesse prestar o exame. Fui aprovada em três universidades, duas públicas e uma privada, e optei pela privada. Contraditoriamente, apesar de ter sempre estudado na rede pública, iniciei e concluí minha graduação em uma instituição privada, ou melhor, filantrópica, a PUC-Rio, como bolsista integral do ProUni¹. Aqui podemos, à primeira vista, demarcar uma contradição; porém, ela se esvai, pois o programa trata-se da inserção de estudantes da Rede Pública em universidades privadas.

Ao longo da vida acadêmica, e até mesmo antes dela, como já relatado, estive muito atenta e interessada em questões sociais. Participei do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor e o Ensino (GEPPE), da PUC-Rio, coordenado pela professora Isabel Lélis, que investiga, dentre outros temas, a formação dos profissionais de diferentes tipos de escolas do município do Rio de Janeiro (privadas, filantrópicas, públicas, de bairro). Considero a atuação nesse grupo como minha iniciação, fomentando o interesse e exercitando um olhar atento e crítico à formação e à situação profissional dos professores das creches desse mesmo município.

¹ProUni – Programa Universidade para Todos. Programa do Governo Federal que concede bolsas de estudo parciais ou integrais em instituições privadas de ensino superior de todo o Brasil.

Realizei pesquisa na área da Sociologia da Educação justamente porque me interessava pelos assuntos referentes à estrutura social em que vivemos, suas razões e seu desenvolvimento. Daí, um consequente interesse por assuntos educacionais envolvidos nessa temática, motivos que levam a desigualdades educacionais, desdobramentos e consequências no aprendizado das crianças, buscando sempre ampliar meus aprendizados e, de certa maneira, contribuir, com meus estudos, para que algo dessa realidade pudesse ser diferente.

Talvez, por minha história de vida, minha concepção de educação foi direcionada para o firme propósito de que a resolução dos problemas sociais pode se dar por meio da educação. Contudo, os estudos que realizei me fizeram ampliar essa visão e considerar que tal feito só se realiza se houver a proposição e o encaminhamento compromissado de políticas públicas que assegurem os direitos dos envolvidos no processo. Sem esse comprometimento, a história nos mostra o quanto a relação social atrelada à educação pode ocasionar danos à população durante anos.

Sempre pensei que, como docente conseguiria, ao menos, amenizar as injustiças sociais evidentes em nossa sociedade. Esta minha concepção fora o impulsionador primaz para que concluísse minha graduação e tornasse-me professora.

Em 2010, quando terminei a graduação, decidi que pararia os estudos e que seguiria para a prática, entendendo que não teria propriedade para falar e estudar assuntos educacionais sem ter a vivência da sala de aula como base. Na universidade, meu foco sempre foi o Ensino Fundamental. Tive algumas disciplinas voltadas à Educação Infantil, mas nunca me interessei muito por essa área. Fiz vários concursos públicos, para vários municípios fluminenses. Passei em alguns desses concursos, dentre eles para o de Professora de Educação Infantil da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Após o ingresso na rede municipal, em 2012, e tendo trabalhado, durante dois anos, na rede privada de ensino, decidi que estava na hora de retomar os estudos. Sentia falta das reflexões e dos questionamentos, com embasamento teórico, que o exercício acadêmico nos proporciona. Outra constatação que merece destaque diz respeito à ausência de formação nas redes de educação em que atuei. No mesmo ano em que entrei na rede pública, foi publicado edital para o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela UNIRIO² em parceria com o MEC³. Inscrevi-me, participei do processo seletivo e fui selecionada. As reflexões que o curso proporcionou foram primordiais à escolha do tema da

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

³ Ministério da Educação.

formação e de todos os questionamentos que fiz sobre minha prática e sobre o cotidiano de trabalho, agora como professora da prefeitura do Rio de Janeiro.

O trabalho final mostrou-me o quanto ainda há que ser estudado sobre a temática da política de formação e da utilização de espaços intraescolares para fomentar o estudo do professor. É nesse sentido que a inscrição no Programa de Pós-graduação da UNIRIO, em especial na linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação e, mais precisamente, na pesquisa orientada pela professora Maria Fernanda Rezende Nunes – *Políticas públicas na área da infância, gestão, formação de professores e educação infantil* – constituíram um caminho para que mais estudos sobre formação na Educação Infantil neste município fossem realizados, contribuindo para evidenciar e acrescentar ainda mais indagações e proposições em minha caminhada na área.

Cabe ressaltar que, ao entrar no Mestrado dessa Universidade e me propor a estudar a formação dos Professores de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, ainda não estava claro o tema sobre o tempo e espaço destinado à formação na jornada de trabalho desses professores, assegurado pela Lei 11.738, de 2008. Ao ingressar no grupo de pesquisa em questão, tinha em mente a ideia de estudar espaços e tempos de formação de maneira ampla, sem foco específico nessa temática. Contudo, ao vivenciar a realidade de uma instituição de Educação Infantil como professora e ver de perto as lacunas existentes para manter o espírito da lei assegurada nasce a importância de estudar o problema encontrado. Além disso, depois de participar de alguns encontros do Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro⁴ e ouvir os depoimentos de representantes das Secretarias de Educação de vários municípios do estado com relação ao cumprimento da lei é que atentei à necessidade e à urgência de estudá-la, sobretudo em suas particularidades no tocante à destinação de 1/3 da jornada de trabalho dos professores para atividades extraclasse. Os resultados da pesquisa desenvolvida pelo grupo Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP), Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos, recém-divulgados, já levantavam a necessidade de aprofundamento do tema, uma vez que cada escola adotava um tipo de procedimento.

Após certificar-me da escolha do tema, iniciei pesquisa prévia sobre o mesmo e constatei a ausência de estudos na literatura sobre essa temática, sua aplicabilidade, seus

⁴Constituído em setembro de 1996, o Fpei-RJ é uma estratégia de trabalho pautada na articulação de instituições públicas, organizações não governamentais, professores, estudantes, pesquisadores, sindicalistas e educadores em geral preocupados em discutir e incidir na política de educação do nosso País, em especial nas questões pertinentes à Educação Infantil. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/atualidades/noticias-gerais-2015-mai-04-fpei.php>.

desdobramentos e consequências - seja por aspectos positivos, seja por aspectos negativos - o que me levou a reafirmar a pertinência do estudo proposto.

Portanto, esse trabalho pretende refletir e evidenciar como a destinação do 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse vem sendo implantada pela Secretaria Municipal de Educação e apropriada pelos professores de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. Nesse sentido, destacam-se questões fundamentais que nortearam o estudo e que devem subsidiar os rumos das políticas municipais brasileiras da faixa etária de 0 a 6 anos de idade e de seus profissionais: Há um esforço dessa Secretaria de Educação para cumprimento da lei em questão? Essa secretaria entende essa determinação como um importante suporte para a melhoria da qualidade das propostas de educação das instituições? Como os profissionais de Educação Infantil entendem a lei? Conhecem-na? Cobram sua aplicabilidade? Há espaços em que a lei é cumprida? Quais as estratégias adotadas para seu cumprimento nesses espaços? Qual a importância que a lei tem para os dirigentes e professores envolvidos?

Pesquisar essa realidade é urgente! A qualidade da Educação Infantil desse município está intrinsecamente relacionada à formação de seus profissionais, considerando tempos e espaços, conquistados e assegurados por lei, para que essa formação ocorra (KRAMER, NUNES E CARVALHO, 2013). A lei foi também uma conquista importante dos profissionais de educação, dirigentes sindicais e estudiosos que entenderam a necessidade desse tempo extraclasse, a ser utilizado na formação, como condição para a oferta de educação de qualidade para as crianças. Entenderam que, diante das muitas tarefas que são chamados a cumprir cotidianamente, há necessidade de que a formação continuada seja regulamentada como direito e como dever. O direito à matrícula das crianças vem sendo assegurado e isso é um avanço muito considerável. Contudo, outros direitos também necessitam ser assegurados e devidamente encaminhados para que uma educação de qualidade se efetive e, nesse contexto, a formação do profissional aparece como primordial, tanto para as crianças que são assistidas diariamente quanto para os profissionais desse contexto de trabalho.

Introdução

A Educação Infantil, em todo o país, vem, desde os anos de 1980, conquistando espaço nas políticas voltadas para a Educação. Esse avanço não só se mostrou no campo das políticas para a infância, mas, sobretudo, no entendimento sobre a criança e nos estudos da psicologia e da sociologia, no que toca à maneira de enxergar as crianças e a infância como sujeitos históricos e produtores de cultura, como atores sociais e sujeitos de direito. Segundo Leite e Nunes:

A década de 1980 foi decisiva na formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis. No âmbito específico da educação, é um período no qual a sociedade civil organizada pauta a criança pequena e sua educação em suas reivindicações. (LEITE; NUNES, 2013, p. 69).

Como avanços mais significativos na perspectiva dos direitos e da nova noção de infância, cito: (i) - a inserção, na Constituição Federal (CF), de 1988, da criança pequena (0 a 6 anos) como sujeito de direitos e responsabilidade do Estado; (ii) - a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que institui a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica; (iii) - a mudança da Educação Infantil, tida como uma área da Assistência Social para a área da Educação; e (iv) - a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

A incorporação da criança na CF como sujeito de direitos e a consequente mudança das questões da educação das crianças da Assistência Social para a Educação representaram conquistas muito significativas, do ponto de vista do direito da criança e de suas famílias. A criança possui características próprias, não é um vir a ser. Possuir características compreende perceber que ela necessita ser notada não só como alguém a ser cuidado, mas também em suas capacidades, como alguém que pensa, age e que é produtor de cultura. Quando as crianças se encontravam na alçada da assistência social, a atividade de dar assistência ao sujeito em falta imperava nos programas desenvolvidos. A noção de cuidado era frequentemente atravessada pela compreensão da criança como sujeito a ser atendido em suas carências. Hoje, percebe-se que a criança possui características próprias emocionais, sociais, psicológicas e educacionais a serem observadas e cuidadas.

Também a educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos após a Constituição: muda a concepção de creche e pré-escola, que passam a ser entendidas como instituições educativas e não de assistência social (...) a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da educação representou, pelo menos no nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos anos

anteriores à Constituição (...) A inclusão da creche no capítulo da educação explicita sua função eminentemente educativa, da qual é parte intrínseca a função do cuidar. Essa inclusão pressupõe um ganho sem precedentes na história da educação infantil em nosso país. (LEITE; NUNES, 2013, p. 71 e 72).

A promulgação da LDB também representou um ganho muito expressivo para as crianças que agora eram vistas como sujeitos de direitos. A etapa da Educação que atendia às crianças pequenas passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, o que representa um investimento e uma valorização consideráveis das questões referentes à infância e à educação das crianças de 0 a 6 anos. Sendo assim, as crianças dessa etapa passam a ter atendidas suas especificidades, tendo ainda, no espaço educacional, a garantia de seu desenvolvimento de maneira integral, no que tange seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A LDB, em seu artigo 29º, determina que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (MEC, 1996, p. 12).

Além dos direitos já mencionados, a LDB representou, ainda, um marco importantíssimo para a infância, ao estabelecer que, para atuar na educação para a infância, o profissional deve ter nível superior na área da educação, sendo admitido como mínimo para o cargo, a formação em nível médio normal.

No que toca as DCNEI, essas se constituem como o marco mais próximo à realidade da prática das instituições de Educação Infantil, pois estabelecem propostas curriculares para o trabalho diário com crianças em creches e pré-escolas. Propostas que veem e colocam a criança como centro do planejamento das instituições e como ator principal de seu processo de aprendizagem e instituem o professor como mediador desse processo, explicitando e exaltando a importância desse docente que será responsável pela elaboração de propostas pedagógicas que atendam às demandas, dando voz às crianças e acolhendo as formas de como significam o mundo. É nas DCNEI que a brincadeira e as interações se configuram e se constituem como eixos norteadores do processo ensino-aprendizagem. Nesse processo, a criança é vista como um ser, como um sujeito de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas relações com o mundo que a cerca. Ela constrói cultura, na medida em que se relaciona com seus pares, com adultos, com a natureza e com a sociedade.

As mudanças observadas a partir da década de 1980, na perspectiva de conceber essa nova forma de ver e trabalhar com os pequenos, também colocou em debate o profissional, professor, que desenvolve o trabalho. Pensar a Educação Infantil que se delineou nos últimos anos e como é hoje pressupõe pensar os profissionais que nela estão inseridos em sua atuação, responsabilidades, práticas, formação, remuneração e carreira, no delinear de uma educação de direitos assegurados e implicados na prática educativa, tanto para as crianças quanto para esses profissionais.

Ostetto (2012), ao escrever breve histórico da carreira docente em estudo sobre a formação de professores na Educação Infantil, chama a atenção para as novas exigências e para os novos olhares direcionados à área ao longo desses anos, razões de uma mudança direta também sobre o papel e o fazer do profissional dessa etapa da educação. Como exemplo, toma o planejamento nos moldes tecnicistas e os as referências atuais.

À medida que iam sendo superadas certas perspectivas de planejamento, principalmente aquela concepção tecnicista segundo a qual “alguém planeja para o professor executar”, e que o caráter educativo de creches e pré-escolas ia se acentuando cada vez mais, também o papel do profissional mudava, expandia-se. (OSTETTO, 2012, p. 19).

O estudo evidencia a questão das funções e atribuições vivenciadas pelos professores na atualidade e destaca a importância de três tarefas à profissão na prática diária nesse novo cenário educacional, a considerar: planejar, registrar e avaliar. (OSTETTO, 2012, p. 19). Vale ressaltar que a autora, em seu estudo, não fala especificamente de tempo extraclasse para o cumprimento dessas tarefas. Contudo, é notória – apesar de implícita – essa afirmação, tendo em vista que, na rotina diária de interações e contato com as crianças, é humanamente difícil, para não dizer impossível, a realização dessas tarefas sem tempo extraclasse resguardado dentro da carga horária de trabalho. Sua reflexão sugere pensar novas configurações de tempos e espaços diários ao cumprimento das atribuições docentes, que, caso não cumpridas, incidem drasticamente sobre a qualidade da formação desses profissionais, da instituição como um todo, assim como, da qualidade da relação com as crianças implicadas no processo de educação.

Na mesma direção, Vieira, Pinto e Duarte (2012), em trabalho realizado sobre a organização do trabalho docente na Educação Infantil, na cidade de Belo Horizonte, apontam para a afirmação e constatação de que o trabalho realizado em sala diretamente com as crianças se trata apenas de uma parcela da atividade docente. Isto é, apontam para a necessidade e a importância de tempo e espaço extraclasse para que, sozinho ou na companhia

da equipe pedagógica, o docente possa pensar sobre as práticas cotidianas, participar e elaborar a proposta da escola, decidir sobre o trabalho da instituição, planejar atividades e propostas, registrar, refletir sobre o contexto e avaliar. O trabalho do professor, portanto, não se restringe ao vivenciado em sala com as crianças. Ao contrário, é complementado, numa relação mútua, pelo espaço comum com elas e por momentos sem elas e com outros componentes da instituição, de modo a refletir sobre o todo vivenciado nas relações e, assim, ser possível delinear novos caminhos para a aprendizagem.

As atividades realizadas pelas docentes compreendem, além do cuidado e da educação das crianças, os horários de estudo que acontecem individualmente, com os pares ou com a coordenação pedagógica. Nesses momentos, são feitas reuniões para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), o planejamento das atividades, a produção de projetos de ensino, registros de avaliação das crianças e atendimento aos pais e aos familiares. As professoras e as educadoras fazem parte também da gestão da escola, participando em instâncias de decisão como as assembleias e os colegiados. Ou seja, o trabalho realizado com as crianças é apenas uma parcela da atividade docente. (VIEIRA, PINTO e DUARTE, 2012, p. 615).

Diante do exposto, os autores chamam a atenção para o fenômeno que denominam intensificação do trabalho docente. Essa denominação, creditada a Oliveira (2006), refere-se, dentre outros aspectos, ao aumento significativo das responsabilidades e das funções atribuídas ao professor, observadas por ela e outros autores⁵. As reformas recentes na educação na América Latina demandam tempos e espaços específicos aos docentes para que seus trabalhos sejam exercidos de forma satisfatória e consequente, respeitando suas cargas horárias de trabalho regular (p. 619 e 620).

Observa-se que as obrigações docentes têm sido mais numerosas. As novas demandas na relação com as crianças e com as 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 (LDB – lei n. 9.394/96; e resolução CME/BH n. 1/2000) e também na lei que instituiu o cargo de educador infantil, além de outras legislações. O excesso de atividades das professoras e das educadoras corrobora a intensificação do trabalho docente, característica das reformas educacionais. (VIEIRA, PINTO e DUARTE, 2012, p. 619).

Se, por um lado, as conquistas nas propostas curriculares para a educação, em especial para a Educação Infantil, significaram um avanço significativo no campo do direito das crianças e da população como um todo, por outro, este avanço só se efetivou mediante um longo processo de luta pela garantia desses direitos. A literatura educacional, ao tratar das reformas realizadas no país ao longo das décadas de 1980 e 1990, traz à tona as lutas

⁵Lélis (2012), Oliveira (2008) e Garcia e Anadon (2009).

encetadas pela sociedade organizada, por universidades e organizações sociais com o poder público pela garantia de direitos em lei que respeitassem as crianças e os profissionais nos novos rumos que o país estava traçando. Amparada e fundamentada em princípios jurídicos imprescindíveis ao pleno direito da cidadania, no entanto, a legislação deixa a desejar no campo da prática, principalmente devido ao processo de descentralização em curso. Muitos municípios se mostram despreparados – tanto por fatores políticos quanto técnicos – para assumir a responsabilidade educacional.

A educação passa a ser considerada como um direito social indispensável ao pleno exercício da cidadania e às novas exigências do mercado. Todavia, a mesma importância que foi creditada à educação e às suas funções sociais e econômicas não foi acompanhada de importância quanto ao processo de instauração dessa nova educação proposta pelas reformas educacionais, no âmbito municipal.

Com a promulgação da CF 88, a educação brasileira passou a ser concebida como direito subjetivo de todos os cidadãos. Nesse contexto, ao poder público estava implicada a função da oferta de educação pública, gratuita, laica e de qualidade a todos os cidadãos, sem distinção. Com o objetivo de atender à emergente demanda de universalização e obrigatoriedade da educação, de modo a reduzir gastos públicos do poder central, é decretado com a CF de 88 um processo de descentralização na oferta de educação, no sentido de responsabilizar Estados e Municípios das tarefas de administrar, elaborar propostas pedagógicas e financiar a educação pública em seu território. Assim, foi iniciada uma ação de passagem de responsabilidades, com nome de autonomia administrativa, aos demais entes federados num regime de colaboração. Basílio (2012) chama a atenção às consequências e novas demandas inerentes a esse percurso que, se não observadas e enfrentadas, incidem diretamente sobre a educação ofertada e afetam todos os seus atores:

A partir da Carta Magna, os municípios brasileiros tiveram autonomia para formular e regulamentar as políticas educacionais que estão sob sua responsabilidade, não só podendo, mas devendo criar seus sistemas de ensino. No entanto, apesar de o pacto federativo de cooperação ser estabelecido na legislação como o alicerce da relação entre eles, a passagem de algumas atribuições da União e do Estado para o município traz demandas (como a rápida municipalização do Ensino Fundamental e a expansão da EI) que precisam ser enfrentadas. (BASILIO, 2012, p. 19)

Lélis (2012), em estudo realizado sobre o trabalho docente na escola de massa, ressalta as consequências vivenciadas especialmente pelos professores, explicitando os principais problemas acarretados a esse profissional no contexto das reformas realizadas na educação

nas últimas décadas. Dentre eles, a autora destaca a sobrecarga de trabalho, o esgotamento e a falta de atualização profissional como os mais visíveis e prejudiciais ao trabalho do professor na atualidade. O dever de ofertar educação para todos fez com que os meios para esse fim se fizessem de maneira a desconsiderar bases de qualidade na oferta. No centro desse processo, encontra-se o professor - principal responsável pela educação e pelo ensino das crianças.

O trabalho dos professores passou a ser caracterizado por sua intensificação e complexidade, diante da realidade do que foram chamados a desempenhar, tendo cada vez mais tarefas, tanto do ponto de vista das mudanças na composição social do público escolar quanto da implementação das reformas, com visíveis impactos no cotidiano de trabalho (LÉLIS, 2012, p. 156). O público escolar se tornou cada vez mais heterogêneo e as demandas desse novo público transformaram as funções docentes, no sentido de rever práticas e conteúdos a serem trabalhados. Além disso, também houve modificação em seu trabalho do ponto de vista da avaliação dos sistemas escolares e da política de responsabilização. Ao propor uma educação com autonomia pedagógica, a União colocou-se na função de controladora e proponente de avaliações, dando aos professores um lugar de executores das propostas governamentais e não de agentes das propostas que desenvolveriam. Assim, em detrimento de se constituírem bases para uma autonomia que gerasse cooperação entre os professores em suas unidades, criaram-se mecanismos de disputa nas unidades, quando da oferta de bônus pagos aos professores de alunos com altos desempenhos. Diante do exposto, a autora afirma que todo esse caminho percorrido pelos professores brasileiros contribuiu para um verdadeiro processo de *desprofissionalização* docente e um consequente estado de *mal-estar* profissional. (LÉLIS, 2012, p. 157). Esteve, também observando, esse processo afirma:

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma actuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável. (ESTEVE in NOVOA, 1995, p.120).

A ampliação e a obrigatoriedade da educação para toda a população brasileira, nas situações colocadas anteriormente, culminou em crescente e cada vez mais forte responsabilização dos professores. A nova educação proposta não demorou muito para mostrar seu fracasso nos resultados das avaliações externas que se sucederam após o início da reforma. Foram altos os índices de reprovação e evasão escolar, combinados à indisciplina e a precárias situações de trabalho, com salários baixos, ausência de planos de carreira, ausência de concursos públicos, o que obrigava muitos desses professores a trabalhar cargas horárias

extensas, em dois ou três estabelecimentos escolares, ou mesmo em outros empregos, para sobreviver.

Diante de todo esse quadro de descaso e de sobrecarga de trabalho, nos cursos de formação docente houve um decréscimo de pessoas interessadas nas carreiras docentes, bem como um alto índice de abandono de profissionais nas redes de ensino do país, tanto por situações de desgaste profissional quanto por doenças associadas a esse desgaste. Esse quadro chamou a atenção dos estudiosos da educação, o que gerou pesquisas sobre a situação docente e sua conseqüente *proletarização*, em contraposição à sua *profissionalização*, o que, dentre outros aspectos, significa ofertar condições dignas de formação, autorregulação de seu trabalho, bem como garantir direitos inerentes à carreira docente que significam um estatuto profissional, como salário, licenças para atuação, planos de carreira, dentre outros (OLIVEIRA apud LÉLIS, 2012, p.170).

Soma-se a esse quadro a real situação, verificada mundialmente, de aposentadorias em massa desses profissionais e de uma conseqüente renovação de quadros funcionais (LÉLIS, 2012, p. 164). Nesse estudo, a autora cita o trabalho de levantamento realizado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), finalizado em 2005, sobre a situação docente e a influência desse organismo sobre as políticas públicas. Dentre os apontamentos mais significativos para a realização do estudo e de políticas para a classe dos trabalhadores da educação, cita a perda de *status* do professor e o sentimento de desvalorização, situação que deveria ser superada, ou ao menos minimizada, com a entrada dos novos profissionais (p.164). São metas da OCDE nesse período:

(...) desenvolvimento de ações relacionadas ao aumento de interesse pela profissão docente, revisão e melhoria da formação docente; busca de estratégias de permanência na profissão e aperfeiçoamento da seleção de novos professores e, paralelamente, melhoria do *status* e da competitividade dos professores, através do reconhecimento público da profissão (MAUÉS, 2011 apud LÉLIS, 2012, p. 165).

Em que pese a parte positiva do documento, como o olhar sobre a situação docente em nível mundial, o mesmo foi muito criticado pela ênfase na lógica mercadológica de competitividade entre os professores, em detrimento de ações contextualizadas e coletivas no delinear da formação e da profissionalidade dos novos docentes que adentravam as escolas mundialmente (LÉLIS, 2012, p. 165 e 166).

Portanto, a situação em que se encontravam os professores, em distintos locais, com as reformas educacionais, tomou contornos tão alarmantes que as soluções para minimizar suas

situações funcionais, profissionais e de carreira começaram a ser encaradas, pensadas e discutidas como um problema também globalizado. Dentre as principais críticas à situação em que os professores se encontravam e ao documento elaborado pela OCDE está a subordinação das políticas a interesses econômicos que colocam o professor como executante de um sistema que privilegia relações de cima para baixo, no tocante à sua formação e à aprendizagem dos alunos (CANÁRIO apud LÉLIS, 2012, p. 166). As críticas aos programas de formação recaíam no fato de que desconsideravam as vivências escolares contextualizadas, as especificidades de cada realidade e dos contextos escolares na formação de propostas pedagógicas e de encaminhamento de processos de aprendizagem, por um lado. Por outro, privilegiavam processos amplos ligados a currículos e avaliações genéricas, tal como aponta Canário:

Essa função redutora do professor foi muito criticada durante a conferência e contraposta a uma perspectiva que considera o docente como analista simbólico, aquele que exerce sua ação em contextos marcados pela complexidade, incerteza e imprevisibilidade, em que dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional têm um peso grande (CANÁRIO apud LÉLIS, 2012, p. 166).

Somou-se a essa luta pela garantia de bases e leis que regulamentassem, representassem e protegessem os direitos das crianças e dos profissionais das unidades em nível nacional, a militância e a representatividade de movimentos e organizações civis e de profissionais organizados, da academia, de movimentos sociais e de professores.

(...) a Constituição faz escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federados, e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão. (CURY, 2006, p. 121 e 122)

Em estudo com dirigentes do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), Lélis (2012) traz à tona mais uma reflexão para o entendimento da necessidade de espaços e tempos resguardados aos profissionais de educação em suas unidades, de modo que suas formações e direitos sejam assegurados de maneira contextualizada e que se encaminhem de forma a contemplar todos do espaço escolar, dando voz, autonomia pedagógica e formativa a esses profissionais:

Entre os desafios colocados, ainda está a precariedade de condições para atualização profissional. Gestoras entrevistadas foram unânimes em reconhecer que, apesar de acreditarem na importância da atualização dos

professores, não podem dispensá-los das aulas por não terem como substituí-los (LÉLIS apud LÉLIS, 2012, p. 171).

Nóvoa, um dos estudiosos mais envolvidos com a temática da formação e da valorização do professor, em estudo sobre a situação docente, destaca a importância da atuação dos professores na formulação de um campo de ação como modo de controle de sua profissão, em sintonia com uma política de melhoria do funcionamento das escolas. Na mesma direção, evidencia a necessidade dos profissionais lutarem pela garantia de promoção de espaços entre pares, de colegiados para potencializar princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos professores (NÓVOA apud LÉLIS, 2012, p. 172).

Essa alternativa se apresenta como uma forma de buscar o fortalecimento do professor, com a consequente valorização profissional, ao lado de estratégias de luta por condições dignas de trabalho do magistério, que os sindicatos já vêm fazendo. Ao lado desta questão, há também a necessidade de reorganização do trabalho escolar, reservando aos professores tempo maior para a reflexão sobre a sua prática e o intercâmbio de ideias (LÉLIS e XAVIER apud LÉLIS, 2012, p. 172).

Todos os aspectos mencionados contribuíram para pensar a necessidade de novos contornos de formação e da consequente destinação de tempos e espaços aos professores e à equipe pedagógica nas unidades de educação voltados para a prática da reflexão e da formulação de propostas educacionais contextualizadas e com representatividade e ação direta dos professores na construção de sua carreira e de sua identidade profissional. Portanto, todos os aspectos mencionados contribuíram de maneira significativa para a promulgação, em 2008, da Lei 11.738, que discorre sobre a valorização profissional da carreira do magistério, na forma da regulamentação de um piso salarial nacional aos professores e, ainda, da destinação de 1/3 da carga horária desse profissional para atividades extraclasse, objeto desse estudo.

Estudar a temática da valorização profissional do professor na atualidade, mais especificamente no que tange à destinação de 1/3 da carga horária de trabalho para atividades extraclasse, dentre outras questões, tem importância significativa, quando são pensados os direitos assegurados para essa categoria profissional no delinear das políticas públicas encaminhadas no país nas últimas décadas, que a atingiram de maneira brutal. A luta por uma educação de qualidade tem que ser observada também sob o prisma dos atores envolvidos no processo educacional, dentre eles a figura direta do professor e das responsabilidades a que é chamado.

Segundo Lélis (2012), por meio dessa estratégia:

(...) haverá espaço para o registro de práticas pedagógicas significativas, de preservação do patrimônio pedagógico produzido em cada escola, de modo que a experiência acumulada pelo trabalho de gerações de professores possa ser socializada, apropriada e ressignificada por todos aqueles que desempenham o ofício de professor. (p. 172)

Diante do exposto, o trabalho aqui apresentado objetiva analisar como, após nove anos da promulgação da lei 11.738/08, a destinação de 1/3 da carga horária para atividades extraclasse, vem sendo efetivada em espaços de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, de modo a refletir e problematizar essa conquista, tendo como referência o cotidiano de trabalho dos profissionais da educação. Adentrar espaços, entrevistar seus profissionais, observar situações torna-se imprescindível para que se proponha discutir e refletir sobre os rumos dessa política e seus desdobramentos no campo educacional.

Capítulo 1 – Os antecedentes da Lei 11.738/08: o professor da Educação e o professor da Educação Infantil no contexto das reformas.

O objetivo desse capítulo, num primeiro momento, é pensar, de maneira ampla, o contexto de criação da lei 11.738/08, que dispõe sobre o piso salarial e a carga horária de trabalho dos professores de todo o Brasil, compreendendo a análise de seu processo de formulação e implementação dentro do sistema democrático de educação iniciado em fins dos anos 1980, mais precisamente após a instituição da Constituição Federal de 1988. Num segundo momento, é considerar a Educação Infantil e o profissional que nela trabalha, no processo das reformas, identificando caminhos, limites e avanços percebidos. A lei não foi criada de forma isolada. Ao contrário, seguiu um curso de afirmação e exigência de direito profissional diante das muitas modificações concernentes à educação brasileira.

A análise seguirá pautada no contexto da política, entendendo que os percursos e os processos nos ajudam a conhecer as intencionalidades, especialmente aquelas ligadas às questões econômicas e sociais que influenciam e são influenciadas, de maneira incisiva, por acontecimentos e momentos globais de mudanças. Para tanto, o capítulo se organiza em quatro subitens: o primeiro consiste em explorar o processo de descentralização ocorrido no país e a conseqüente reforma nos sistemas educacionais; o segundo aborda políticas e práticas ocorridas no campo da carreira docente da educação básica brasileira, de modo geral, na valorização desse profissional; o terceiro aborda políticas e práticas ocorridas no campo da carreira docente da Educação Infantil brasileira, na valorização desse profissional; o quarto e último consiste num mapeamento sobre a lei do piso e os impactos ocasionados com sua promulgação.

1.1 O processo de descentralização ocorrido no Brasil e seus impactos na organização dos sistemas escolares.

As reformas educacionais de maior extensão, no Brasil, começaram a tomar contorno a partir dos anos 1990, portanto, após a elaboração e a consolidação da Constituição de 1988, que ficou mais conhecida como Constituição Cidadã. O nome dado a Carta Magna tão importante e que até hoje mantém firmeza e influência na política e, mais especificamente, nas reformas educacionais do país, não se deu de maneira neutra. Sua consolidação representou um marco legal primordial e necessário ao processo de redemocratização do país,

ao instituir a Educação como direito social e subjetivo de todos os cidadãos brasileiros. Sua importância se tornou ainda mais notória quando, em seu Art. 205, é passada a obrigação ao Poder Público, tornando, assim, obrigatória e atribuída como dever do Estado sua efetivação a todos os cidadãos, sem distinção e de forma gratuita.

Além da instituição da educação gratuita, obrigatória e como direito, que deve contemplar todos os cidadãos, sendo dever do Estado assegurá-la, outro ponto da Constituição merece destaque na elaboração dessa análise, qual seja, a instituição da delegação das responsabilidades dessa nova educação a todos os entes federados do território nacional, em especial a delegação das responsabilidades da educação fundamental e infantil aos municípios e o ensino médio aos estados.

O direito a essa educação gratuita, além das questões sociais e, mais especificamente, educacionais a que se propunha, também trouxe para o campo educacional uma lógica mercadológica pautada na meritocracia, na política de recompensas por resultados, na abertura da educação do país à instalação de empresas educacionais e, ainda, a desresponsabilização do ente federado com as etapas e níveis educacionais fora do âmbito de sua competência.

Tardif, Lessard (2014) e Oliveira⁶ (2004), em textos que tratam das reformas educacionais ao longo da história e, de forma mais precisa, em período próximo ao da elaboração da Constituição de 1988, ressaltam que as reformas nas sociedades e, conseqüentemente, no campo educacional vieram atreladas ao forte declínio de um sistema que precisou se reconfigurar e reestruturar para continuar a existir enquanto poder, o sistema capitalista. Presenciamos um movimento econômico revestido de mobilização social, com vistas ao bem comum do cidadão brasileiro.

A oferta de educação para todos caminhou juntamente com aspirações de organismos internacionais que formulavam demandas para manter seus sistemas econômicos e de dominação (OLIVEIRA, 2004, p. 3). Novas tecnologias e tipos de trabalho geram mais mão de obra qualificada e, portanto, a educação é tida como um importante instrumento de manutenção de estruturas. Essa pressão internacional recaiu sobre países em desenvolvimento e, na América Latina foi forte sua atuação, culminando em reformas sociais e educacionais que fizeram seus efeitos atingir a organização dos sistemas escolares.

Educar a sociedade e instaurar as bases sociais e educacionais era uma demanda desse novo momento e a elaboração da Constituição de 1988 foi a expressão das mudanças. A

⁶ Dalila Andrade de Oliveira.

descentralização e a municipalização das responsabilidades com a educação se colocou, por um lado, como estratégia essencial para a dinâmica da nova ordenação política. Por outro, permitiu que o Estado Nação não sofresse impactos sobre seus orçamentos.

Outro ponto de destaque na Constituição de 1988 para a compreensão da dinâmica de descentralização encaminhada com vistas a mudanças socioeconômicas no país é a incorporação do ensino público em regime de gestão democrática. Este indicador já antecipava os acontecimentos que surgiriam e as reformas que se sucederiam no campo educacional.

Como ressaltaram Tardif e Lessard (2014) em suas análises sobre as transformações sofridas pela educação ao longo dos anos em muitos países, em consonância com as mudanças sociais e econômicas que se seguiram, longe de ser um trabalho secundário e periférico, como foram vistos durante muito tempo o ensino e as funções competentes à escola, diante dessas transformações também sofreram impacto imediato, fazendo com que a escola e seus agentes se configurassem como peças essenciais para as mudanças ocorridas na sociedade (p. 21 e 22).

Se antes a escola era tida como um organismo de manutenção e reprodução das estruturas sociais, com as reformas educacionais em curso passou a ter importância central em todo o processo de mudança social. Considerando o elevado número de alunos e funcionários, incluindo corpo docente que ela teria de administrar, a escola tornou-se uma unidade geradora de custos, necessitando investimento econômico dos sistemas de ensino, passando a não mais ocupar a função de mantenedora de estruturas, mas de coautora na elaboração dessa nova sociedade que surgia. A ela foi dada autonomia e participação ativa na elaboração e no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas. Isto é, passou a ser responsável direta pela formação e pelo desenvolvimento dessa nova sociedade cidadã.

Estas poucas indicações demonstram o lugar central dos agentes escolares na organização socioeconômica do trabalho em alguns dos principais países europeus e norte-americanos como também no Brasil. A situação é praticamente a mesma em outros países da Oede. Longe de ser grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas. Nessas sociedades, a educação representa, com os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais. Portanto, não se pode entender nada das transformações socioeconômicas atuais sem considerar diretamente esses fenômenos. (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 22)

Oliveira, em estudo sobre o processo de descentralização e as mudanças ocorridas no campo educacional, destaca que as reformas mais expressivas que tiveram lugar no país se deram após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todo, realizada em Jomtien, na Tailândia (2004, p.1130). Dentre as principais bandeiras da citada conferência, estava a proposição de maior equidade social nos países em desenvolvimento.

Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos. A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência (CARNOY apud OLIVEIRA, 2004, p. 4).

O Brasil, nesse encontro, colocando-se como participante e assinante do acordo, no início da década de 1990, iniciou a implementação de reformas nos sistemas públicos de educação básica, em consonância com os pontos levantados pela conferência e com o modelo de sociedade que vinha se estruturando de maneira globalizada. A autora, então, chama a atenção para o sentido real que fez com que todas as reformas no campo educacional se dessem a partir da década de 1990, mais especificamente em sua segunda metade. Segundo ela, tratava-se de um plano que, distante da aparente preocupação com a democracia que propusera, buscou mecanismos e fincou bases para que o sistema educacional passasse a ser gerido por pressupostos oriundos de sistemas administrativos de empresas. Essa forma de gestão tem como principal objetivo a flexibilização e a desregulamentação da gestão pública. A municipalização, então, veio travestida de uma ideia e de uma lógica de gestão compartilhada e de coparticipação de todos. Contudo, suas bases reais estavam muito além da aparente participação de todos na tomada de decisão sobre os rumos da sociedade.

O modelo de organização e gestão da educação passa, então, com as novas reformas educacionais, a definir-se pela descentralização em três dimensões que se complementam, o que gera uma nova lógica de governabilidade da educação pública (KRAWCZYK, in OLIVEIRA e ROSAR, 2010, p. 65, 66 e 70):

- 1- Descentralização entre as diferentes instâncias de governo – municipalização;
- 2- Descentralização para a escola – autonomia escolar;
- 3- Descentralização para o mercado – responsabilidade social.

Essa descentralização em nível micro, do poder central para as escolas, representou dois movimentos: o do Estado como apenas regulador dessa nova educação que se coloca, sendo ela passível de mensuração e regulação, a partir de mecanismos administrativos de

avaliação, bem como da abertura para os sistemas privados de venda e compra de mercadorias educativas; e da responsabilidade dos sistemas educativos para/com a manutenção e divisão de seus recursos financeiros, tendo em vista a maior capacidade e a menor habilidade de encaminhamento de propostas educacionais eficazes e satisfatórias do ponto de vista educacional.

Do sistema central, passando pelo sistema municipal e adentrando os muros das escolas, as responsabilidades passam a ser encaradas como de coautoria e de colaboração, em que a atuação dos professores irá atingir de maneira significativa as exigências e os interesses no campo do macros sistema.

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 4)

As demandas por uma educação mais participativa, oriunda das comunidades escolares, são atendidas de pronto com as reformas educacionais instauradas, mas não da maneira como deveria. Houve, assim, uma inversão e uma mudança de sentido, no que diz respeito às demandas por uma educação mais democrática e com mais autonomia escolar na proposta de descentralização encaminhado. Deixou de ser uma expressão da demanda da comunidade escolar por mais democratização das relações institucionais, para se tornar preocupação dos órgãos centrais na definição de quem deve assumir a responsabilidade da educação pública, tendo em vista tanto a definição de seus conteúdos e a questão do financiamento quanto seus resultados.

O que antes era tido como centralizado na figura do diretor e da equipe gestora, com as novas estruturas, é concebido como papel de todos. A hierarquia de poder frente às decisões que dizem respeito à dinâmica escolar se torna obsoleta e o que surge são relações de poder horizontais, nas quais todos os responsáveis, professores, crianças e direção estão implicados de maneira democrática e participativa.

Se, por um lado, essas políticas expressam importantes avanços dos movimentos sociais e da própria democracia, a sua implantação tem sido feita, muitas vezes, de modo demagógico, desconsiderando a necessidade de se criarem condições adequadas para sua efetivação e continuidade. (XAVIER, 2014 p. 11).

Se por um lado, essa mudança significou um marco e uma conquista de grande importância para a escola, nas relações que nela se dão, bem como na elaboração de propostas de trabalho pedagógico, por outro, representou um processo de sobrecarga de trabalho dos agentes envolvidos. Professores e gestores passaram a ter mais responsabilidades dentro das instituições, responsabilidades essas que não foram igualmente contempladas com condições adequadas para cumpri-las cotidianamente. Aos gestores, houve o incremento do trabalho administrativo, como prestação de contas, elaboração de orçamento anual das escolas, definição de prioridades de gastos, além das atividades pedagógicas e humanas a que sua função compete. Aos professores, recaiu a responsabilidade de agir e participar ativamente de funções da organização escolar, externas à sala de aula, de cunho pedagógico – nesse sentido, a participação na proposta pedagógica, no calendário escolar, na dinâmica de funcionamento interno, na reunião e no atendimento aos pais, além do atendimento às demandas vindas do poder central. Tal como advertia Oliveira:

A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 5).

Muitos estudos ressaltam a precarização de trabalho e condições a que os professores foram submetidos em anos seguintes. Precarização essa não somente observada nas condições de trabalho nas unidades, como em relação a seus salários e planos de carreira. Foram anos com carência e mesmo ausência de concurso público para a área, o que resultou em contratos de trabalho regidos pela legislação da CLT⁷ e, portanto, sem investimento real e satisfatório na formação, na carreira.

O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 14)

⁷ Consolidação das Leis do Trabalho.

Os contratos temporários acabam por criar um sentimento de não pertencimento por parte não só do profissional, mas também da gestão escolar. Os estatutários eram comumente submetidos a dobrar a jornada de trabalho em diferentes unidades, para aumentar a renda, tendo em vista os baixos salários. As exigências sobre os professores e suas funções não encontraram correspondências no processo de valorização da classe dos trabalhadores da educação. Seus trabalhos se intensificaram, mostrando a necessidade da educação e atuação desses professores para o desenvolvimento social da população. Contudo, seus salários e condições reais de trabalho seguiram outro caminho, o da desvalorização e desresponsabilização do poder público para com essas categorias.

Em 1998, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização Profissional (Fundef), que funcionou como uma tentativa de correção do salário do professor e, ainda, como um incentivo à formação continuada desses profissionais, como forma de minimizar as diferenças entre os estados e municípios, de modo a promover equidade de condições de investimento.

1.2 Carreira docente: políticas e práticas na valorização profissional

Todas as questões relacionadas aos professores, contudo, tiveram um lado positivo, no que concerne aos processos de profissionalização ou profissionalismo. Se as reformas educacionais causaram inicialmente tamanho impacto à profissão docente, elas também serviram de bases para o desenvolvimento de políticas públicas essenciais voltadas à carreira.

Juntamente ao processo de mudanças ocorrido no sistema educacional, ocorriam estudos e pesquisas acadêmicas, sindicais e das esferas não governamentais. Assim, foram fecundos os estudos sobre a escola, seus atores, currículo, funcionamento e valorização profissional, produzindo-se muito no tocante à política pública para a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, em meio aos debates sobre as novas reformas, vem como um documento a reforçar as especificações para o processo de profissionalização docente, citadas inicialmente na Constituição de 1988, quando, em seu Capítulo IV, especifica e assegura uma série de características para a atuação desse profissional no território nacional. Dentre elas, destacamos o Artigo 67, no qual há a exigência de formação mínima para atuação no magistério, bem como a determinação, em termos de valorização profissional, da existência de um piso salarial aos docentes, de tempo

dentro da carga horária de trabalho para estudos, planejamento e avaliação e, ainda, de ingresso por concurso público, tudo isso assegurado em termos de planos de carreira de magistério público.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. (MEC, 2005, p 27).

Contudo, é importante salientar que a legislação apenas citou as determinadas questões sem regulamentá-las, ou seja, julgar a falta de atenção com os profissionais e suas situações funcionais à época nos parece um tanto prematuro, do ponto de vista da política. Afinal, tudo que dizia respeito à educação nacional estava em debate. Tomando como referência o conceito de política explicitado por Rua (1998): [...] consiste num conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica quanto a bens públicos. (RUA, 1998, p. 1) é correto afirmar que esse era o ambiente em que se formulavam as políticas. A verdade é que estávamos imersos em uma completa reestruturação do sistema educacional e, nessa equação, havia interesses dos mais variados lados.

Governo, Estados, municípios, sindicatos, universidades convergiam e divergiam, disputavam espaço nas políticas. Nesse jogo, o lado que se encontra na ponta do sistema, aquele composto pelos profissionais de educação, crianças e responsáveis, isto é, a parte mais afetada diretamente com as modificações propostas, no tocante à disputa de poder, vinha sendo desconsiderado e cada vez mais fragilizado.

Os professores, portanto, com todo o processo de reestruturação e mudanças educacionais em curso, como já mencionado, viram-se imersos e lutando na contramão de interesses que estavam para além de suas bandeiras profissionais. A formação vinha sendo enfatizada pelas políticas públicas, assim como o currículo e as habilidades a serem desenvolvidas pelos sistemas educacionais, ao passo que as discussões mais profundas sobre o profissionalismo docente foram sucumbindo a uma lacuna cada vez mais expressiva nos debates da educação nacional. A autonomia dada aos professores não passava de uma estratégia de controle sobre seu trabalho. Era autônomo e, ao mesmo tempo, devia se enquadrar no parâmetro dos exames nacionais que surgiram como forma de regulação dessa educação, tais como Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Assim, fomos assistindo a um crescente movimento de precarização e desprofissionalização do trabalho docente num momento em que, contraditoriamente, avançava-se sobre o tema de sua profissionalização nos termos da lei.

Dentro desse contexto, o trabalho do professor se encontra marcado pela busca de autonomia, que vem acompanhada de restrições impostas pelas políticas educacionais e as relações de poder que compõem o tecido do cotidiano escolar. (OLIVEIRA, GONÇALVES, MELO, FARDIN e MILL, 2002, p.12)

É importante ressaltar que o processo de descentralização e municipalização da educação, ao mesmo tempo em que propiciou a desresponsabilização de investimentos da União para com a Educação Básica em nível nacional, culminou com a centralização de políticas e programas nacionais. Como Estado Nação, e atuando em regime de colaboração, a União é responsável pela elaboração de parâmetros e políticas mínimas de orientação das propostas educacionais do país. Sem a existência dessa regulação, dessa normatização, cada Estado e Município adotaria indiscriminadamente seu próprio caminho dentro dos encaminhamentos da educação que lhes cabe regular. Além do mais, devem se considerar as muitas diferenças regionais e mesmo locais dos Estados e Municípios brasileiros, tanto em termos populacionais quanto de arrecadação. Assim, torna-se mais que necessário um Sistema de Educação Nacional, enquanto demanda, que legisle e regule políticas que devem ser seguidas por todos no território nacional.

Observa-se que a política educacional no Brasil avançou significativamente, no que diz respeito aos deveres e ao compromisso de todos com a educação em nível nacional, principalmente no que concerne aos profissionais de educação, que devem ser bem qualificados, formados para dar conta das muitas demandas que lhes são apresentadas como incumbência nos rumos da educação do país. No entanto, no tocante aos direitos desses trabalhadores, a lacuna continuava a existir. Exigia-se muito dos professores, mas não se pensava nas condições de trabalho prático e cotidiano dos mesmos. Como participar de horários fora de sala de aula, de elaboração de propostas pedagógicas, reuniões de pais e mesmo planejar, avaliar e se formar sem que tivesse tempo disponível dentro da carga horária de trabalho para isso? Com que motivos buscar profissionalizar-se mais e, assim, adquirir mais conhecimentos para o trabalho diário sem receber a mais por isso, ou mesmo sem ter um trabalho estável e digno que o estimulasse a trilhar tal caminho? Como continuar suas formações trabalhando cotidianamente em dois ou três empregos, de manhã à noite, cumprindo uma carga horária diária extensa?

Tardif e Lessard (2014), em investigação em países da OCDE⁸ sobre a carreira docente e suas especificidades com as novas reformas educacionais em nível mundial, identificaram aspectos importantes sobre a carreira docente no Brasil, o que fez acender um alerta para o país sobre a situação em que se encontravam os professores brasileiros, em comparação a outros países mundialmente. Segundo os autores, as análises propostas caminham na direção de identificar tanto aspectos da tarefa prescrita, aquela especificada em lei pelos “patrões”⁹, ou seja, aspectos administrativos do trabalho dos professores, aqueles inerentes à organização escolar, tais como decretos, leis, convenções coletivas, provindas do governo e negociadas com sindicatos e associações, quanto aspectos da tarefa real, isto é, aquelas relativas ao processo concreto de trabalho dos professores envolvidos. Além disso, identificam o que chamam de condições de trabalho dos professores, em termos quantitativos: tempo de trabalho diário, semanal e anual, número de horas obrigatória de presença em classe, número de alunos, salário, dentre outras variáveis, isto é, o que serve para os estados nacionais organizarem o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo, definindo, assim, o quadro legal no qual o ensino deve ser desenvolvido.

De um modo geral, os estudos de Tardif e Lessard colocaram em questão um aspecto que consideramos essencial para a compreensão dessa análise. Nos países pesquisados por eles, identificaram, no tocante à carga horária dos professores, que ela varia de acordo com diversas variáveis (país, qualificação e categoria). No entanto, encontraram uma estrutura básica quanto às discussões sobre o trabalho.

Em todo lugar, duas variáveis – o tempo de ensino e o tamanho das turmas – são objeto de discussões, negociações e regulamentações, pois, com os salários pagos ao pessoal da educação, elas constituem os parâmetros básicos a partir dos quais se estimam os custos da educação e se avalia a carga de trabalho dos professores. Estima-se também que elas têm efeitos sobre a educação dada às crianças, efeitos que nem sempre são simples, diretos e lineares. (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 115).

Em suas análises, trouxeram à tona a lógica de que o salário dos professores, bem como, suas cargas horárias de trabalho, devem estar de acordo com as especificidades de seu trabalho, assim como com a complexidade e exigências reais desse trabalho. Trabalhar com turmas numericamente elevadas e com mais tarefas a serem realizadas cotidianamente interna e externamente à sala de aula implica ter tempo e espaços propícios para essas atividades, bem como ser remunerados à altura, pelo acréscimo das funções que lhes foram designadas.

⁸ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

⁹ Marcação feita pelo autor.

Para além da carga de trabalho visível, os autores destacam ainda a complexidade existente nas funções docentes relativas à carga de trabalho emocional e relacional – portanto, invisíveis – a que estão submetidos cotidianamente, o que torna ainda mais urgente pensar espaços e rotinas distintas aos professores que, imersos em uma complexa tarefa de relações humanas, para além do ensino-aprendizagem usuais, mergulham em uma realidade que lhes demanda afetividade e envolvimento mais próximo com as crianças e suas famílias.

Dentre os resultados encontrados, a constatação de que, no Brasil, não foi possível encontrar dados sobre o tempo passado pelos professores na presença dos alunos. Nos outros países pesquisados, havia fração de horas entre a carga horária na presença e na ausência de alunos. No Brasil, os únicos dados sobre tempo que encontraram nos estudos diziam respeito ao tempo de ensino previsto destinado aos alunos, 800 horas por ano, e à carga horária total do professor prevista nos concursos, sem fração de horas na presença e na ausência de alunos, o que não foi observado na realidade de outros países pesquisados.

A constatação com relação à situação brasileira é clara, pois não havia na legislação brasileira, à época da pesquisa, de 2000 a 2005, a disposição de tempo extraclasse garantida dentro da carga horária de trabalho para os professores. E, seguindo a análise sobre a situação brasileira, os autores ressaltam que, em nosso país, a situação é muito mais contrastante, tendo em vista a carga horária dos professores brasileiros, sem contrato integral (como o é da maioria dos países da OCDE), mas, sim, com dois ou três contratos de 16 e 20 horas semanais cada professor, o que os faz trabalhar em dois ou três estabelecimentos de ensino para obter um salário minimamente decente. Tais fatos evidenciaram um tema a ser pensado e debatido mais a fundo: Em suma, podemos supor, embora sem dispor de dados comparativos, que a carga de trabalho dos professores brasileiros é mais pesada que a de seus colegas da maioria dos países da OCDE. (TARDIF e LESSARD, p. 120, 2014).

1.3 Educação Infantil no contexto das reformas: a profissão docente na Educação Infantil no Brasil.

Considero interessante atentar que, no contexto das mudanças nacionais da educação anteriores à promulgação da LDB, enquanto os professores das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, à época lutavam por conquistas profissionais para uma área de trabalho já estabelecida e existente, a Educação Infantil ainda se encontrava nas ações e práticas do assistencialismo, da assistência social, isto é, sequer se encontrava na esfera da Educação, da

prática educativa, quadro que só tomou contornos diferentes em 1996 com a promulgação da LDB que a colocou como primeira etapa da Educação Básica.

A partir desse marco histórico na legislação, as políticas públicas de Educação Infantil foram tomando caminhos menos nebulosos e mais definidos no que se refere, por exemplo, à formação dos educadores, à expansão de vagas e à necessidade de uma política educacional de atendimento pedagógico dos pequenos cidadãos. (LANTER, 2014, p. 137).

Anterior à promulgação da LDB, dentre as décadas de 1970, 1980¹⁰ e início de 1990, a educação e cuidados das crianças de 0 a 6 anos de idade eram reservados ou a ação das famílias, ou a espaços institucionais periféricos ao sistema escolar, informais, ligados a ações comunitárias, filantrópicas e mesmo domésticas. Segundo Vieira (2013): ao lado da atuação tradicional das Secretarias de Educação, esses novos programas foram implantados em espaços improvisados, emprestados de igrejas, de obras sociais, de clubes esportivos, ou alugados, e em creches comunitárias. (VIEIRA, 2013, p.16).

Apesar de já existirem espaços e ações voltadas à educação e cuidados das crianças, anterior ao marco legal citado, esses espaços começaram a ser questionados e postos a reflexão sobre seus objetivos, características, estrutura física, material e humana, sobre suas ações e maneiras de fazer, seu público atendido, características sociais e econômicas, dentre outros aspectos. Todo o debate em torno da questão da oferta de espaços para a inserção das crianças dessa etapa encontrava estrutura legal, social e histórica, sobre as demandas e as conquistas envolvidas sobre a criança em seu processo de cidadania nos primeiros anos de vida.

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da Educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. (MEC, 1994, p. 8).

¹⁰Desde 1975 a educação da criança de 4 a 6 anos se inseriu nas ações do Ministério da Educação (MEC) quando ocorreu a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar. Nesse período, a maioria das pré-escolas estava vinculada às Secretarias Estaduais de Educação. A educação em creches, especialmente das crianças de 0 a 3 anos, continuava sendo realizada por convênios com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). A LBA foi um órgão ligado ao Ministério da Previdência e Assistência Social que fornecia apoio técnico e financeiro às instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam às crianças das camadas mais pobres da população.

Trabalhos acadêmicos nacionais da década de 80, assim como estudos realizados fora do país, direcionavam o debate para a promoção de uma educação da infância que fosse circunscrita no direito legal e, portanto, como dever do Estado sua oferta e condições de sustentação. Nesses debates, a função da educação ofertada às crianças pequenas, e ainda, o papel do profissional que deveria trabalhar nos espaços de educação, foram postos como os principais pontos de apoio das conquistas para a área, principalmente no tocante a questão do respeito às especificidades das crianças e, concomitantemente, a qualidade da oferta de serviço pelo poder público à essa população infantil.

Dentre os aspectos mais relevantes para a implementação de políticas que incorporem os avanços dos conhecimentos científicos produzidos sobre a criança, a infância e a Educação Infantil no Brasil e no mundo, está a questão da formação dos professores (as) para esta etapa da educação básica. É por isto que procuraremos refletir a respeito da formação e identidade profissionais na Educação Infantil, consideradas elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. (SILVA, 2013, p.28).

Principalmente a partir da década de 1990 a discussão em torno da ação de cuidar das crianças¹¹, nesses espaços, mostrou-se como uma função inconsistente quando pensada a situação dessas crianças em sua integralidade e imersas em instituições mantidas pelo poder público. Essas crianças passavam muitas horas de seus dias nesses espaços, longe das mães e famílias. Assim, prestar-lhes apenas um serviço social de guarda e/ou de cuidados de alimentação e higiene, desconsiderando os demais aspectos que constituem a criança, configurava uma violação do direito de pleno desenvolvimento dessa população. No mesmo sentido, práticas de iniciação das crianças de 4 a 6 anos à etapa do Ensino Fundamental, igualmente, configuravam violação dos direitos das crianças. Ao serem submetidas a experiências onde ainda não encontram sentido, ou mesmo condição de realização, essas crianças são desrespeitadas em seu desenvolvimento podendo acarretar em marcas negativas que podem se tornar presentes no seu caminho pessoal, emocional e educacional.

Como sujeitos de direitos, resguardados por uma legislação que os respeitava em sua condição de cidadão, o poder público estava implicado em assegurar para essas crianças condições igualitárias de acesso à educação e cuidados, de maneira indissociável em

¹¹ O cuidado praticado nas instituições ligadas a assistência social estavam relacionados apenas aos cuidados fisiológicos e sanitários das crianças como limpar, alimentar, dormir, dentre outras. Isto é, a criança era levada às instituições infantis para ser olhada e atendida por uma pessoa que seria responsável por atender suas necessidades fisiológicas. Não havia uma noção de unidade da criança que deve ser atendida não só em suas particularidades fisiológicas, mas que, também, deve ser considerada como um todo integrado, em suas condições cognitivas, afetivas, relacionais, culturais e sociais e, portanto, ser acompanhada e assistida por profissionais qualificados que possam atendê-la em todas as suas demandas e especificidades.

estabelecimentos públicos de educação, e não apenas de assistência. O lugar da oferta de ação do poder público a essas crianças deveria ser o da educação, também, tendo em vista a integralidade da criança quando pensados seus aspectos globais de desenvolvimento, o que inclui os cuidados diários com o cognitivo, o corpo, as emoções, os desejos e socialização.

Certamente, na década de 1990, parece estar sendo construída, em meio a movimentos da sociedade civil e do poder público, uma nova mentalidade em relação ao significado de infância e de Educação Infantil para a sociedade, sobretudo, no que diz respeito ao educador da criança de 0 a 6 anos e à sua formação. (LANTER, 2014, p. 140).

Outro ponto de destaque na direção de refletir sobre uma identidade profissional pautada em novas características do trabalho com as crianças, ainda anterior a entrada dessa etapa como primeira da educação básica, diz respeito ao desempenho e a definição do profissional que deve trabalhar nas instituições de cuidado e educação das crianças. Falar de um espaço de educação e cuidado para as crianças de 0 a 6 anos, significou pensar em um espaço no qual seus profissionais devem exercer a função docente, uma vez que educar exige formação e conhecimento profissional.

A formação profissional e a construção das identidades dos professores e professoras da Educação Infantil constituem-se em elementos centrais das políticas e práticas em Educação Infantil. Essa questão envolve tanto a formação e a habilitação profissional quanto as condições de trabalho e a carreira profissional nas redes de ensino que oferecem essa etapa da educação. (SILVA, 2013, p.31).

A década de 80, e ainda o início da década de 90, como exposto nos subitens anteriores, foi marcada pela luta dos professores e pesquisadores pela melhoria das condições da carreira docente, formação e valorização profissional. Na Educação Infantil, a indagação se baseava na ideia de que, se a busca por uma identidade não se coadunava com práticas de tutela, de guarda, mas se inscrevia no debate sobre o desenvolvimento e educação das crianças em complementação aos cuidados pertinentes a esta etapa da vida. Isso significou a defesa por um profissional qualificado e ciente de sua função educativa, que soubesse integrar as dimensões que correspondiam a ação global da educação, cuidar e educar das crianças. No campo da assistência e da filantropia, a pessoa responsável pelo trabalho com as crianças era, em sua maioria, mulheres do bairro onde se encontrava a instituição, mães, tias, vizinhas, interessadas em cuidar de crianças voluntariamente, ou seja, pessoas sem formação, com conhecimentos domésticos sobre os cuidados com as crianças e com condições profissionais muito precárias. Quando recebiam algum provento eram auxílios financeiros muito baixos e

incompatíveis com as cargas horárias e ao trabalho que exerciam. Essas foram as bases do trabalho nas creches e em alguns jardins de infância.

As mulheres que se ocupavam da educação dessas crianças quase sempre não possuíam formação pedagógica, e no caso das creches/pré-escolas comunitárias, conveniadas com a LBA ou outros órgãos públicos da assistência social das diferentes esferas federativas, apresentavam baixa escolaridade, de ensino fundamental completo ou incompleto. Eram chamadas de “monitoras”, “pajens”, “crecheiras”. Os vínculos de trabalho eram precários, praticamente inexistentes, e a remuneração era incerta. Essa realidade foi estudada nas investigações que começavam a surgir nos programas de pós-graduação na década de 1980, sobretudo da região do Sudeste brasileiro, e em alguns estudos empreendidos no âmbito de algumas administrações municipais. (VIEIRA, 2013, p.16).

A luta da Educação para a infância, imersa nesse contexto de mudanças e reformas, me parece ter se fortalecido e buscado apoio e voz, também, na afirmação e necessidade política dos avanços almejados na profissão docente, ou seja, dos profissionais. Em outras palavras: a questão da formação dos professores representa para a Educação Infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para sua qualidade. (LANTER, 2014, p.137).

Contudo, é a partir da inclusão da Educação Infantil definitivamente como uma etapa da educação básica, compreendendo inclusive as creches, ou seja, a educação das crianças de 0 a 3 anos, que a questão da identidade docente passa a ser uma discussão de primeira ordem e que conduz à luta por maior profissionalização. (OLIVEIRA, 2013, p. 12 e 13).

Nesse contexto, o profissional que atuaria nas instituições de educação e cuidado das crianças passou a ser um dos objetos centrais de garantia desse segmento como pertencente ao campo educacional. Cuidar e educar, de maneira indissociável, significava, assim como hoje significa, desenvolver um trabalho consciente e profissionalmente adequado para o exercício dessas funções. Não podia ser qualquer pessoa que se interessasse por crianças e seus cuidados, mas alguém, que consciente de suas funções e preparado para isso, pudesse ofertar e assegurar à essas crianças condições dignas e de qualidade para seus desenvolvimentos sadios, como lhes assegura a lei.

Em meio às discussões sobre profissionalização, ocorridas à época, em todas as esferas do sistema de ensino brasileiro, o profissional atuante da Educação Infantil também se colocou como tema emergente. Contudo, o que para as demais categorias docentes se mostrava como um processo já em andamento, aos profissionais da Educação Infantil, se mostrava como algo novo e ainda em fase de construção. O que constitui o grupo ou corpo profissional é justamente o sentimento de pertencimento comum, que começa mesmo antes do

ingresso no local de trabalho, já no processo de formação, sendo então a profissionalização dependente da formação. (OLIVEIRA, 2013, p.12).

Aos demais profissionais da educação, lutar pela formação já significava a busca pela qualidade. Para as profissionais da Educação Infantil, por outro lado, significava, ainda, conquistar em lei uma formação mínima necessária para atuação no campo educacional.

Nos anos anteriores à promulgação da LDB, dois anos antes para ser mais precisa, documentos importantes sobre o profissional de Educação Infantil foram elaborados pelo MEC. Fruto de encontros de órgãos do governo, de comissões e entidades da sociedade civil, esses documentos tinham como foco de discussão, propostas e encaminhamentos com ênfase no que o MEC denomina de “recursos humanos”, isto é, nas profissionais responsáveis pelo trabalho com as crianças menores de 7 anos de idade. Os documentos que destaco, configuram-se como: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (O Caderno Rosa, como muitos o conhecem) e *Política nacional de Educação Infantil*, ambos construídos e divulgados em 1994. Nesses documentos, importantes medidas foram postas como primordiais não só ao trabalho que deveria ser exercido no interior das instituições de Educação Infantil, mas, principalmente, a atuação e ação dos profissionais que nela deveriam trabalhar, explicitando e defendendo que para essas funções o profissional deveria ser bem qualificado e, também, remunerado de acordo com essa qualificação. Em outras palavras, esses documentos significaram o posicionamento do Ministério e a entrada dos profissionais de educação nas políticas públicas educacionais, base para a elaboração em 1996 da LDB.

Ao instituir em seu Artigo 62 que todos os profissionais da educação básica, incluindo os da Educação Infantil, deveriam ter como formação mínima a superior em magistério na área de atuação que lhes competia, a LDB representou para os profissionais da infância uma base legal imprescindível para suas carreiras docente. Mais tarde, regulamentado pelo decreto 3.276 de 1999, a redação da LDB sobre a formação do profissional da Educação Infantil foi alterada e passou a ser considerada como mínima a formação em nível médio na modalidade Normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (MEC, 2005, p.26).

Importante perceber, que a entrada da Educação Infantil no sistema público de educação e a elucidação de seu profissional como alguém que deve ter uma formação mínima

específica para atuar nessa etapa, asseguradas pelo documento em questão, constituíram, apenas no texto legal, seus desdobramentos mais satisfatórios. Na prática, o que se observou foram mais desigualdades de acesso e diferenciações entre as modalidades de educação que a compõem.

No Brasil, nós observamos que existem situações diversificadas e desiguais de trabalho e emprego, em redes municipais e privadas de Educação Infantil. As situações são também desiguais quando se trata da creche ou da pré-escola. O surgimento de novos sujeitos e de novos cargos/funções, em razão, sobretudo, da inserção de crianças de 0 a 3 anos nas creches, nos sistemas de ensino, contribuem para um quadro de fragmentação, o que reitera a precarização e desigualdades. (VIEIRA, 2013, p.24).

Diante do quadro de descentralização e conseqüentemente expansão da Educação Infantil no país, municípios e estados começaram a organizar-se da maneira que mais os convinha para essa oferta, que ainda não era tida como obrigatória, mas, como dever do Estado sua oferta de acordo com a demanda. A educação pré-escolar foi, de maneira mais abrangente, assumida pelos poderes públicos, enquanto a creche ia sendo relegada a associações comunitárias e filantrópicas financiadas pelo poder público. Nesse curso, estavam também implicados os profissionais que agora faziam parte da educação como profissionais com formações e direitos de carreira assegurados, como explicita o texto legal.

Mesmo diante de todo o aparato legal – desde a entrada da Educação Infantil no campo da educação básica – a trajetória dessa etapa apresenta-se mais frágil que as demais, principalmente no que se refere à consolidação da carreira docente de seus profissionais. Com resquícios de sua história de iniciação na Assistência Social e conseqüente processo de instauração de base profissional, na Educação Infantil e mais precisamente nas instituições que ofertam educação de crianças de 0 a 3 anos, nas creches, os profissionais dessa etapa da educação sofreram processos de desvalorização iminentes – salários mais baixos, com cargos com exigência de formação aquém do que determina a lei – e não vistos em grande proporção em outros segmentos.

Pesquisas realizadas por instituições e grupos de pesquisa em parceria com o MEC dentre os anos de 2009 e 2010, mostraram que em muitos municípios há a presença de profissionais exercendo funções docentes sem a formação mínima exigida, apenas com ensino fundamental completo ou mesmo com superior em outra área que não do magistério. Fato que corrobora para a precarização dos serviços ofertados, uma vez que os salários pagos para o exercício desses cargos são bem mais baixos do que o exigido para o tempo de trabalho exercido, e ainda, inexistem práticas de formação continuada como forma de qualificação da

profissão. Segundo informações do *survey* realizado como parte da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil¹², que contou com o apoio do Ministério da Educação – MEC, em projeto institucional de cooperação técnica com a Secretaria de Educação Básica – SEB e que foi construída em conjunto, em sete estados brasileiros, por oito grupos de pesquisa¹³.

Por meio desta pesquisa, buscou-se conhecer uma diversidade de sujeitos que atuam na educação básica, realizando a docência, e que muitas vezes não aparecem nas estatísticas educacionais, nos planos de cargos e carreira e nas políticas públicas educacionais. Foi encontrada, sobretudo na Educação Infantil, uma variada lista de nomenclaturas para designar o profissional que atua na educação das crianças pequenas. Os resultados do *survey* referentes às condições de realização da docência na Educação Infantil permitem considerá-las como bastante preocupantes no conjunto do magistério público, em que já não são satisfatórias no geral [...] Os dados do *survey* informam que os piores vínculos empregatícios (contratos vulneráveis, falta de estabilidade), os mais baixos salários e as mais precárias condições de trabalho encontram-se na Educação Infantil. Além disso, é também na Educação Infantil que se observa o maior percentual de profissionais que não detêm habilitação em nível superior. (OLIVEIRA, 2013, p. 10 e 11).

Tão significativo quanto a constatação de que os profissionais da Educação Infantil brasileira são os que recebem os menores salários do país, é o fato de existirem diferenças salariais e de atribuições e trabalhos dentro da estrutura profissional da Educação Infantil. Dados do INEP de 2001 põem em evidência uma diferenciação entre os profissionais da creche e da pré-escola, demonstrando dois grupos distintos dentro da mesma esfera de trabalho. Professores que atuavam na pré-escola eram os que tinham níveis mais elevados de formação (24,7% possuía formação superior) e salários, enquanto os da creche possuíam piores condições de trabalho, piores níveis de formação (apenas 12,7% com formação superior e havia percentual expressivo nas creches, 18%, com formação em nível de Ensino Fundamental completo ou incompleto) e salários. Além disso, as creches estavam, à época da pesquisa, em sua grande maioria, sob-responsabilidade dos convênios do poder público com

¹² Pesquisa realizada pela primeira vez no país sobre a docência na educação básica, compreendendo suas três etapas. O objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem, e em que condições é realizado o trabalho nas instituições de Educação Básica de redes públicas municipais e estaduais e, no caso da Educação Infantil, em instituições conveniadas com o poder público. Sua realização se deu a partir de 8.795 entrevistas com docentes em unidades educacionais de sete Estados brasileiros (Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Pará e Rio Grande do Norte). Utilizando-se de um questionário com 85 questões e que contém 319 variáveis, foi traçado o perfil socioeconômico e cultural dos docentes em exercício na Educação Básica no Brasil. Buscou-se conhecer a divisão técnica do trabalho nas unidades educacionais, a emergência de postos, cargos e funções derivados de novas exigências e atribuições, bem como as atividades desenvolvidas pelos docentes.

¹³ A saber: GESTRADO/ UFMG, GESTRADO/UFGA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFG, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM-PR, GEPETO/UFSC.

associações comunitárias e filantrópicas, enquanto a pré-escola encontrava-se sob responsabilidade maior do poder público municipal e a ela eram, e ainda são, alocados professores concursados e com a mínima formação necessária, Médio Normal e/ou superior.

Dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica (BRASIL, 2009) constatarem mudanças, ainda que tímidas, intrigantes na oferta da Educação Infantil e nas situações de formação de seus profissionais. Em relação à escolaridade das profissionais:

[...] observam-se diferenças acentuadas entre as docentes que atuam em instituições de Educação Infantil conveniadas com o poder público municipal e aquelas que trabalham em instituições públicas municipais. Nessas últimas estão as docentes com níveis de escolaridade mais elevados. Na rede municipal, 57% dos sujeitos docentes das creches e 70% da pré-escola possuem curso superior. Em ambas as modalidades, 36% informaram ter feito algum curso de pós-graduação. Na rede conveniada, o percentual de docentes com formação superior é significativamente menor: 32% e 47%, respectivamente. Nessa rede, apenas 15% das professoras da pré-escola possuem curso de pós-graduação. Ressalte-se que entre todas as respondentes com formação em pós-graduação, mais de 90% realizaram curso de especialização, pós-graduação *lato sensu*, o que se deu predominantemente em instituições de ensino superior privadas. (VIEIRA, 2013, p. 22).

Os dados da pesquisa demonstram também diferenças expressivas entre as condições de trabalho e emprego na rede pública municipal e conveniada. Apesar dos avanços observados na formação dos profissionais, a pesquisa constatou que na creche e na pré-escola, ainda havia, percentuais altos de regimes de contratação por CLT e contratos temporários, o que corrobora para uma desvalorização profissional, pois esses regimes acabam por excluir esses profissionais de gozar de um plano de cargos e salários compatível com suas formações e, assim, de melhores condições de remuneração dentro do trabalho que exercem, contribuindo, inclusive, para que deixem de se constituírem como uma carreira profissional dentro do sistema público. (VIEIRA, 2013).

Os dados da pesquisa TDEBB demonstram também diferenças expressivas entre as condições de trabalho e emprego na rede pública municipal e conveniada. Registra-se, na rede municipal, percentual de 66% de respondentes que fazem parte do regime estatutário e que ingressaram no trabalho por meio de concurso público. Nas conveniadas, prevalece o vínculo celetista, [...] onde se visualiza situação dos docentes conforme vínculo trabalhista. Observa-se, também, percentual significativo de temporários atuando na Educação Infantil. (VIEIRA, 2013, p. 22).

Tais fatos mostram que as diferenciações históricas inerentes ao segmento da Educação Infantil continuam, mesmo após avanços importantes na legislação nacional, a

assombrar e a afirmar desigualdades no atendimento das crianças, principalmente quando pensada a figura e condições de trabalho, formação e carreira de seus profissionais.

Diante do quadro exposto, Oliveira (2013) afirma que a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil apresenta-se como o mais urgente e polêmico dos desafios a serem enfrentados. (OLIVEIRA, 2013, p.13).

1.4 A Lei 11.738 e seus desdobramentos: o que diz a lei e quais impactos gerou

Atendendo a uma consonância dos estudos sobre valorização profissional, formação e remuneração salarial dos professores de todo o Brasil – Tardif e Lessard (2014); Oliveira (2013) – em 2001, o primeiro PNE 2001 – 2010, alinhado a resolução 3 de 1997 do Conselho Nacional de Educação, trouxe para o debate o tempo para atividades extraclasse e previu que 20% a 25% do tempo dos docentes, $\frac{1}{4}$ da carga horária, fossem destinados ao aperfeiçoamento profissional fora da sala de aula. Todavia, a determinação não estava sendo cumprida por boa parte dos estados e municípios do país, e tampouco fala-se algo a respeito do salário base dos profissionais da educação.

Apenas em 2008, foi promulgada a Lei 11.738, que dispõe sobre um piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica. E, mediante a regulamentação do piso, estipula uma fração semanal de horas de trabalho a serem cumpridas no espaço escolar, na presença e na ausência dos alunos, que deve corresponder a 33% da carga horária dos professores. Tal medida representou uma conquista histórica marcante para os profissionais de educação, que, também protagonistas das lutas por seus direitos, podem, a partir de então, desfrutar de um direito primordial à suas práticas cotidianas de trabalho de maneira justa e minimamente condizente em termos salariais. A lei configura-se como um marco importante, quando pensada as situações precárias em que se encontravam muitos professores em termos de remuneração, muito aquém do que realmente condizia com suas tarefas e formação, principalmente os professores das Regiões Norte e Nordeste e de zonas rurais do país afora.

Além do exposto, a lei vem ainda para configurar um perfil profissional nacional, anteriormente marcado por distinções salariais e de carga horária, dependendo de formação ou do nível de educação a que se destine seu trabalho: professores de Educação Infantil, professores do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental e professores do Ensino Médio. É notória a importância da lei nesse sentido, ao colocar, no mesmo patamar de direitos e de luta, todos esses profissionais, independente do grau de ensino que trabalhem. Todos têm

o direito ao piso especificado em lei, às progressões dele subsequentes, bem como à fração de horas determinada pela mesma lei para atividades extraclasse.

O piso salarial está fixado, R\$ 950,00¹⁴ para uma carga horária máxima de 40h semanais, das quais 2/3 devem ser de atividades em presença dos alunos, ficando 1/3 destinado a tarefas extraclasse a todos os professores, com exigência mínima de formação em nível médio normal. A lei prevê, ainda, a atualização e o reajustamento anual do piso a partir de janeiro, de acordo com as regras dispostas em seus Art. 5 e 6:

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da [Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007](#).

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do [art. 206 da Constituição Federal](#).

Apesar da importância da lei para a prática diária dos profissionais de educação, assim que promulgada, gerou muitos debates e questionamentos, nos estados e municípios, sobre sua constitucionalidade. Em 29 de outubro de 2008, os governadores dos Estados de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Ceará e Paraná ajuizaram Ação Direta de Inconstitucionalidade (nº 4.167), em face da Lei Federal. Dentre os argumentos, os Governadores alegaram que teriam gastos muito expressivos com a instauração do piso, bem como seriam obrigados a contratar mais profissionais para exercer as funções da docência e cumprir com a jornada de 1/3 da carga horária para atividades extraclasse, tendo em vista que o corpo docente dos estabelecimentos deveria ser maior para suprir aqueles que cumpriam jornada extraclasse. Além do exposto, alegavam que, em termos legais, a União não podia ditar regras nacionais em caráter de lei sobre a carreira docente, porque tais medidas afetavam os planos de carreira de Estados e Municípios e, portanto, feriam o princípio da autonomia dos entes federados previstos na Constituição. Contudo, em agosto de 2011, o Supremo Tribunal Federal finalizou o julgamento da inconstitucionalidade nos seguintes termos:

¹⁴ Valor referente ao ano de 2008, ano da promulgação da lei. Atualmente, em 2016, o piso encontra-se no valor de R\$ 2.135,64 para a carga horária de 40 horas semanais, segundo dados do Portal do MEC.

1. Perda parcial do objeto desta ação direta de inconstitucionalidade, na medida em que o cronograma de aplicação escalonada do piso de vencimento dos professores da educação básica se exauriu (arts. 3º e 8º da Lei 11.738/2008).

2. É constitucional a norma geral federal que fixou o piso salarial dos professores do ensino médio com base no vencimento, e não na remuneração global. Competência da União para dispor sobre normas gerais relativas ao piso de vencimento dos professores da educação básica, de modo a utilizá-lo como mecanismo de fomento ao sistema educacional e de valorização profissional, e não apenas como instrumento de proteção mínima ao trabalhador.

3. É constitucional a norma geral federal que reserva o percentual mínimo de 1/3 da carga horária dos docentes da educação básica para dedicação às atividades extraclasse.

Ação direta de inconstitucionalidade julgada improcedente. Perda de objeto declarada em relação aos arts. 3º e 8º da Lei 11.738/2008.

Na ocasião, os então ministros Joaquim Barbosa e Ricardo Lewandowski pontuaram e julgaram a questão apoiados em princípios da própria legislação brasileira sobre a carreira docente, a constar:

- Ministro Joaquim Barbosa, da necessidade de aplicação do disposto no §4º do Art. 2 da lei:

Nos tempos atuais, penso que a preservação do campo de autonomia local em matéria educacional tem legítimo lugar no modelo de pacto federativo que se constrói desde a promulgação da Constituição de 1988, desde que ponderada à luz do fundamento que anima a adoção de normas gerais na Federação. Porém, a fixação em exame é adequada e proporcional à luz da situação atual. Em especial, a existência de normas gerais não impede os entes federados de, no exercício de sua competência, estabelecer programas, meios de controle, aconselhamento e supervisão da carga horária que não é cumprida estritamente durante a convivência com o aluno. No ponto, julgo improcedente a ação direta de inconstitucionalidade.

- Ministro Ricardo Lewandowski:

Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os alunos, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula. Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação das aulas, encontros com os pais, com colegas, com alunos, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais. Entendo, finalmente, da mesma forma como fez o Ministro Joaquim Barbosa, que não há nenhuma ofensa à autonomia financeira e orçamentária dos Estados porque a própria lei prevê o mecanismo de compensação e, ademais, deu um prazo de carência para que essa medida entrasse em vigor. Portanto, os entes federados puderam perfeitamente se adaptar a ela, tiveram um largo tempo para fazê-lo.

Portanto, a lei apesar de ter sido promulgada em 2008, por consequência das ações de inconstitucionalidades interpostas, só passou a vigorar com ênfase a partir de 2011, após a derrubada final da ação e do acordo fechado sobre os assuntos da carga horária e do piso nacional da categoria.

Em documento oficial divulgado pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação Básica em 2012, são encontrados alguns pontos importantes sobre a elaboração e promulgação da lei, quais sejam:

- i. alinha-se na direção de garantir, em nível nacional, condições mínimas para o trabalho dos profissionais de educação, respeitando-se seus direitos enquanto formadores de gerações;
- ii. volta-se para a qualidade da educação, entendida como aquela em conformidade com mínimas condições de qualidade, não só em aspectos de infraestrutura das escolas, mas, sobretudo, na valorização e no bem-estar de seus profissionais;
- iii. garantem-se:

...salários dignos e compatíveis com a importância de sua função social e sua formação, de tal modo que ele possa se dedicar com tranquilidade e segurança à sua profissão, sem necessidade de desdobrar-se em muitas classes e escolas, com excessivo número de alunos, ou até mesmo acumular outras atividades, o que evidentemente prejudica a qualidade de seu trabalho. (MEC/CNE 2012, p. 2).

Destacamos ainda a afirmação de que o piso vem a contribuir para um maior sentimento de pertencimento a uma classe de trabalhadores e, assim, a um perfil profissional nacional e para a importância dessa competência em nosso país quanto à profissão docente, marcada por uma história de diferenciações salariais, de formação e de carreira. A isonomia propiciada pela lei em questão põe no mesmo patamar de direitos todos os professores nacionais e essa medida contribui – ainda que muito em termos legais, *a priori* – para a construção de uma identidade profissional de carreira, trabalhista entre os professores da educação em nível nacional.

Os conceitos de Piso e de Profissionais do Magistério dispostos no art. 2.º da Lei n.º 11.738/08 possuem abrangência nacional. O seu objetivo é propiciar maior isonomia profissional no país, e sua incidência se dá sobre os profissionais habilitados em nível superior ou nível médio, na modalidade Normal, atuantes nas redes públicas de educação básica da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Esse artigo fixa, também, a composição da jornada de trabalho sobre a qual se aplicará o Piso Salarial Nacional. Três pilares da carreira profissional encontram-se contemplados nesse conceito: salário, formação e jornada. (MEC/CNE 2012, p. 6).

No tocante ao tempo destinado às atividades extraclasse, essa medida é associada quase que exclusivamente à melhoria da qualidade da educação, mediante seu cumprimento. Além disso, o texto é claro, ao designar que essas atividades se circunscrevam nas atividades de estudos, planejamento e avaliação pelos professores, em conformidade com as especificações já suscitadas na LDB 9394/96.

Consagrou-se a tese jurídica, portanto, que dá lastro aos dizeres da Lei do Piso, formando-se a proporcionalidade de um terço da jornada de trabalho para atividades extraclasse, que, por força de lei, deve cumprir a finalidade prevista no artigo 67, inciso V, da Lei Federal nº 9394/96 – LDB, ou seja, deve ser destinada para estudos, planejamento e avaliação. (MEC/CNE 2012, p.7).

E acrescenta ainda atividades outras, propondo e especificando os muitos usos possíveis desse tempo extraclasse:

As discussões mais recentes reforçam o disposto na LDBEN sobre a necessidade de a jornada de trabalho docente ser composta por um percentual de horas destinadas às atividades de preparação de aula, elaboração e correção de provas e trabalhos, atendimento aos pais, formação continuada no próprio local de trabalho, desenvolvimento de trabalho pedagógico coletivo na escola, dentre outras atividades inerentes ao trabalho docente. (MEC/CNE 2012, p. 8).

No que concerne à destinação da carga horária extraclasse que deve ser cumprida dentro dos estabelecimentos de ensino, a lei não é clara. Contudo, o estudo aqui exposto traz algumas indicações de que esse horário tanto pode ser destinado a atividades internas à unidade escolar, como reuniões em grupo, planejamento e formações, quanto a atividades externas, de livre escolha dos profissionais envolvidos, mas salienta que dependerá dos sistemas estadual e municipal de ensino e ainda dos gestores e profissionais de educação reorganizarem tempos e espaços para o seu cumprimento, respeitadas as determinações legais.

Evidentemente, não basta que a lei determine a composição da jornada do professor. Para que essa mudança cumpra plenamente o papel pedagógico que dela se espera, deverá vir acompanhada de mudanças na escola, começando pela reorganização dos tempos e espaços escolares, interação entre disciplinas e outras medidas que serão determinadas pelas políticas educacionais e pelo projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, gerido democraticamente por meio do conselho de escola. (MEC/CNE, p. 8).

Ou seja, a lei se materializa nas determinações estaduais e municipais. Cada ente federado é responsável por pensar a sua educação, nos diferentes níveis, e aplicar as especificidades da lei de acordo com suas demandas, necessidades e critérios. Vejamos:

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho. (MEC/CNE 2012, p. 9).

Há também, na lei, abertura para a formação continuada:

O Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente (HTPLE) é essencial para que o trabalho do professor tenha a qualidade necessária e produza resultados benéficos para a aprendizagem dos alunos. Trata-se daquele trabalho que o professor realiza fora da escola, geralmente em sua própria residência, incluindo leituras e atualização; pesquisas sobre temas de sua disciplina e temas transversais; elaboração e correção de provas e trabalhos e outras tarefas pedagógicas. (MEC/CNE 2012, p. 9).

Contudo pergunta-se: como os Municípios e Estados vêm se organizando para o cumprimento dessa jornada de trabalho? De que forma a lei vem sendo cumprida? Está o espírito expresso na lei mantido, ou os municípios e estados se adéquam a ela de forma burocrática? E os profissionais, como percebem os avanços da lei?

Investigar como os Municípios e os Estados brasileiros estão se organizando para o cumprimento dessa lei é primordial. A educação de qualidade que a lei exalta circunscreve-se no campo do respeito aos direitos dos atores envolvidos no processo educativo. Portanto, em especial aos professores, investigar como a lei vem sendo cumprida pressupõe pesquisar de que modo a educação e sua qualidade estão sendo respeitadas. Além disso, pressupõe, ainda, manter viva a luta por direitos tão relegados a essa categoria, no que se refere a condições de trabalho e especificações trabalhistas. Por fim, pesquisar essa lei implica continuar avançando na luta por garantias ao profissional de educação no desenvolver de seu trabalho diário, complexo, político e social de educar e ser agente ativo de mudança da sociedade brasileira. Sua importância é evidente e os direitos desses trabalhadores devem ser vistos também como condições primeiras para a efetivação de seus deveres.

Capítulo 2 - Processos metodológicos.

Nesse capítulo proponho-me, a descrever a metodologia utilizada na pesquisa, explicitando processos de escolha do campo, bem como apresentando como foi a chegada ao campo escolhido, a constar, no sindicato e na unidade escolar.

O capítulo está dividido em três partes. Na primeira, conto os caminhos que levaram a escolha do tema e do campo; no segundo, apresento a metodologia da pesquisa e; no terceiro, conto como se deu a chegada ao campo, impressões e aproximações com os agentes e a realidade pesquisada.

2.1 Os percursos iniciais: afinando o olhar para o campo.

Considero importante mencionar que ao iniciar esse trabalho, quando enviei à UNIRIO o pré-projeto para a seleção do mestrado, as intenções quanto ao estudo exploratório a ser desenvolvido não eram especificamente, estudar os tempos e espaços mencionados na lei 11.738/08, mas os tempos e espaços disponíveis para formação no interior de instituições de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, de maneira ampla.

No entanto, a imersão no grupo de pesquisa já mencionado anteriormente, no qual se faziam análises conclusivas da pesquisa desenvolvida em momento anterior a minha entrada, bem como pesquisas iniciadas nos planos municipais de educação, em lócus à época, e ainda, da minha participação em encontros do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro, me fizeram perceber e deslocar meu estudo para o tema específico da apropriação dos tempos e espaços assegurados pela lei em questão, expressos em 1/3 da carga horária de trabalho para as atividades sem a presença de crianças.

Acredito que o tempo de estudo no mestrado foi importante, possibilitou um afastamento das atividades como professora e me fez enxergar a realidade de trabalho de outro lugar. Trabalhando como professora de uma unidade de Educação Infantil que atende crianças de 0 a 4 anos (do Berçário ao Maternal II – nomenclatura utilizada na rede), que, mesmo com toda a dificuldade, consegue de maneira mais ou menos satisfatória assegurar os tempos e espaços mencionados pela lei às professoras, não me atentei ao problema que se tornaria o objeto de estudo. Mais que isso, não me atentei diretamente ao fato de que esses tempos e espaços, na verdade, hoje no município, se configuram como a principal e única formação cotidiana ofertada às professoras de um modo geral. Acredito não ter percebido justamente porque na unidade em que estava inserida, as dinâmicas e formas de apropriação

desses horários estava longe de se configurar como espaços e tempos de formação ou de encontro. A preocupação e trabalho com esse foco não eram observados por lá, tampouco a discussão quanto a isso era levantada.

Fato é que esse problema de pesquisa só pôde ser formulado após minha participação nas discussões mencionadas anteriormente que me geraram provocações quanto à organização desses tempos e espaços para além do lugar de trabalho em que eu atuava. Portanto, precisei sair do lugar que estava inserida, da situação que me encontrava para conseguir problematizar a questão dos tempos e espaços de maneira mais clara e significativa. Dessa forma, perguntas sobre a lei e sua aplicabilidade nas unidades de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro começaram a dar contornos à pesquisa, tais como: de que forma outras unidades se organizam? Para que e para quem esta lei está a serviço? Será que existem muitas unidades que não a cumprem? As professoras a conhecem e cobram como direito assegurado?

Inicialmente, influenciada pelo Fórum Estadual de Educação Infantil, pensei que realizar um estudo exploratório sobre a temática em outros municípios do estado seria interessante diante da possibilidade de apresentar um material que pudesse ser acessado por diferentes municípios. Ou seja, ainda na fase de formulação do problema tive a ideia de, para além do município do Rio de Janeiro, pesquisar outros municípios, fazendo um levantamento das diferentes estratégias de cumprimento da lei em andamento, de forma a compor um trabalho de referência para todos os municípios.

No entanto, minhas intenções não eram apenas observar e pesquisar as questões positivas de sua aplicabilidade e, ainda, formas possíveis de organização, mas também apresentar de maneira crítica os descaminhos da lei. Contudo, durante o momento da qualificação dessa dissertação, observamos que num mesmo município é possível encontrar práticas muito diversas para a aplicação da lei. Varre e Sai, Rio de Janeiro, Belford Roxo e Niterói, por exemplo, são municípios que têm realidades muito diferentes entre si, mas, na maioria dos casos, a diversidade reside em cada uma das escolas. Desta forma, ao invés de pesquisar a lei em várias localidades, conhecer e analisar práticas positivas de aplicação da lei se tornou imperioso. A pesquisa em uma instituição considerada bem sucedida na utilização dos tempos e espaços extraclasse nos dá elementos mais fecundos para subsidiar as políticas municipais. A lente da pesquisa precisava diminuir o seu foco para aumentar as filigranas presentes no trabalho desenvolvido em cada lugar. Durante as reuniões do Fórum de EI, percebi, ainda, o quanto este tema está distante das profissionais da rede privada. Numa das reuniões mensais, uma das diretoras do sindicato dos profissionais da rede privada do Rio de

Janeiro, o Simpro, disse, baseada nas reivindicações que cotidianamente chegam ao sindicato, desconhecer, por parte das profissionais de EI, qualquer insatisfação quanto ao tema.

Diante dessas constatações, iniciei a busca por uma instituição da rede pública municipal que estivesse conseguindo de maneira satisfatória organizar-se de modo que os tempos e espaços estivessem em consonância com os princípios da lei. Decidimos por apenas uma instituição, e não mais que uma, pela possibilidade de exploração mais aprofundada dos modos de fazer dessa instituição.

Sem saber especificamente a quem recorrer na escolha dessa unidade escolar e tendo sido provocada pelo Simpro, o SEPE foi a via que se impunha, pela militância e pela construção de temas na agenda da política educacional. A intenção desse contato inicial com uma das representantes e liderança de base da EI no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), para além de conseguir a indicação de um lugar para a realização da pesquisa de campo, era, ainda, saber dessa profissional como estava se circunscrevendo em termos legais e políticos a questão da lei e sua aplicabilidade no Rio, uma vez que esse tema está presente, de maneira incisiva, nos últimos tempos, nas pautas de reivindicação do sindicato.

Dessa primeira aproximação com a representante do SEPE, realizada em entrevista gravada em áudio, percebi a necessidade de entrevistar mais representantes dessa esfera de atuação, uma vez que novos elementos se colocaram para mim como importantes para entender a dinâmica e os contornos dessa política e das lutas travadas pela Educação Infantil na rede diante dessa temática. Um desses elementos, diz respeito à criação, e posterior institucionalização pelo sindicato, do Núcleo de Estudos de Educação Infantil pelas profissionais da EI do Rio de Janeiro, achado importante dessa pesquisa que melhor explico e contextualizo no capítulo 4. Dentre as pessoas indicadas estava uma das diretoras atuantes no campo da Educação Infantil dentro do Sindicato. Importante mencionar que a intenção de por meio do sindicato conseguir a indicação de um espaço de Educação Infantil que estivesse conseguindo realizar de maneira satisfatória o cumprimento dos tempos e espaços não aconteceu, uma vez que, segundo essas profissionais, desconheciam tal feito.

Paralelo a essa aproximação com o sindicato, saiu o resultado, em Diário Oficial do município, das instituições de Educação Infantil que ganharam prêmios em dinheiro por desempenho no ano de 2016, o chamado 14º salário. No topo da lista, em primeiro lugar, encontrava-se a instituição de Educação Infantil a qual realizei essa pesquisa. A instituição vinha ganhando destaque na rede por seus modos diferenciados de fazer o trabalho com as

crianças. Na mesma época, uma postagem da então diretora da escola mencionada, em uma página de relacionamentos na internet, fez suscitar o interesse em pesquisar mais a fundo essa instituição, buscando saber se lá se cumpriam esses tempos e espaços e de que maneira. Será que os tempos e espaços extraclasse foram determinantes para o recebimento do prêmio? Munida dessas indagações, realizei, com apoio e por intermédio da então diretora da unidade, contato inicial com a gestora atual da instituição mencionada. Nesse contato, minhas intenções com a pesquisa foram colocadas e a confirmação da utilização de 1/3 da carga horária em tempos e espaços especificados pela lei para atividades extraclasse foi feita pela gestora que já de início demonstrou interesse e abertura em participar da pesquisa. Com essas informações e intenções colocadas, finalmente havia encontrado na rede um local que me propiciasse adentrar e pesquisar de maneira satisfatória as intenções às quais me propusera.

Iniciei assim o processo de pedido junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) de entrada com a pesquisa nessa unidade. Talvez essa tenha sido a etapa mais difícil, uma vez que os prazos e o tempo de espera para liberação da pesquisa, tanto na SME quanto na Plataforma Brasil do Governo Federal, demandou paciência e dias de muita aflição com pedidos de revisão de material e reenvio dos mesmos com prazos e tempos indefinidos. Para ser aprovada pela SME, primeiro a pesquisa necessitava ser liberada pela Plataforma do Governo Federal que levou de três a seis meses para sair em definitivo. Uma vez liberada pela Plataforma e de ter levado os documentos necessários à SME iniciou-se outro período de espera para liberação ao trabalho de campo. Enquanto aguardava a liberação da SME para iniciar a pesquisa na instituição, dei continuidade às entrevistas com as representantes e componentes do Núcleo de Estudos da Educação Infantil, órgão institucionalizado de EI do SEPE. Quando saiu a liberação para a pesquisa, iniciei com as profissionais do Espaço de Educação Infantil escolhido, o estudo de campo exploratório.

2.2 A metodologia da pesquisa

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa e teve três vertentes metodológicas importantes: a revisão bibliográfica, as entrevistas semi-estruturadas e as observações de campo.

Do ponto de vista da revisão bibliográfica, considero importante mencionar que a partir das primeiras buscas sobre o objeto de estudo, a lei e suas particularidades, atentei para o fato da ausência de trabalhos no campo da pesquisa acadêmica em Educação sobre a temática da lei e, mais ainda, do seu Artigo 2º, parágrafo 4º que aborda especificamente sobre

a carga horária de trabalho disponível dos professores para as atividades extraclasse, sem a presença das crianças. Todos os trabalhos referentes a essa temática, bem como suas conquistas e desdobramentos, foram encontrados em cartilhas, materiais de circulação, sites e outros, de movimentos sociais e sindicais mobilizados e organizados para a veiculação, tomada de conhecimento da categoria, a nível nacional, sobre os desdobramentos, particularidades e encaminhamentos práticos da lei. Somou-se a esse material, a parte legal que diz respeito à legislação em forma de julgamentos de processos abertos, decretos e outros, tanto em nível nacional, quanto em nível local, do município do Rio de Janeiro.

Do levantamento nacional sobre a situação da docência com crianças de 0 a 3 anos, a problematização partiu para o nível local, para o município do Rio de Janeiro, em leituras de trabalhos – Scramingnon (2011), Barros (2012) – que abordam as especificidades da Educação Infantil e dos profissionais que nesse município se encontram desde a época em que as creches encontravam-se sob a responsabilidade da Assistência Social, até os dias atuais, tendo como foco de análise nos dias atuais a destinação de 1/3 da carga horária de trabalho para as atividades extraclasse e seus desdobramentos. Portanto, o estudo seguiu na identificação de alguns perfis desses profissionais ao longo do tempo, bem como de conflitos e situações iniciados a partir de mudanças e legislações nacionais que tiveram impactos significativos, para bem e para mal, nas políticas para a infância de um modo geral, tanto no crescimento e promoção de novos espaços e materiais, como para os profissionais e suas carreiras (salário, carga horária de trabalho e formação) nesse município.

Para o levantamento de informações sobre esse município e a situação de seus profissionais, foram utilizados, ainda, documentos oficiais divulgados em Diário Oficial, bem como sites, tais como: SME; Observatório do PNE do Governo Federal; ANPED – entrevistas Corsino (2016), Walburga (2016); sindicato dos profissionais do Estado Rio de Janeiro e; Central Única dos Trabalhadores (CUT). Mediante a falta de informações específicas sobre salário e o novo Plano de Cargos e Salário da categoria no Rio, utilizei a página do vereador Paulo Messina, Diário de Mandato como o próprio intitula, na qual essas informações encontram-se disponíveis.¹⁵

No que toca as entrevistas, segundo Manzini (2004): O uso da entrevista é indicado quando a natureza da informação se tratar de fenômeno que ficaria difícil ou impossível de ser observado. (MANZINI, 2004, p. 4). As intenções com essa pesquisa estavam em saber as impressões, conhecimentos e desconhecimentos, opiniões, pontos de vista das profissionais

¹⁵ Todas as páginas citadas no decorrer do texto possuem links para acesso.

entrevistadas no que se refere à elaboração, organização e apropriação dessa lei, de um modo geral, seja na instituição, seja em proporções de rede. Portanto, as intenções da pesquisa estavam para além do que se era possível ser observado e se deslocava para o não observável e suas implicações de forma mais abrangente. Segundo Manzini:

[...] a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos ou em pesquisa sobre história de vida, sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos. (MANZINI, 2004, p.4).

Considerando a definição do autor, reitero, por fim, que a opção pela entrevista como estratégia de coleta de informações, se deu pela oportunidade que ela nos dá de investigação de uma realidade. Por considerar nessa pesquisa a necessidade de colocar os agentes do sindicato dos profissionais da categoria em diálogo com o tema em questão, considerei ser primordial na elaboração das entrevistas, um roteiro com temas que pudessem ser apresentados e respondidos, em iguais possibilidades e condições, por todos os atores envolvidos na pesquisa, fossem eles do sindicato ou da instituição a qual iria realizá-la. Pela impossibilidade de observar a realidade das profissionais do sindicato em suas instituições de trabalho, mas ciente do fato de que em seus relatos surgiriam questões referentes à suas trajetórias profissionais na rede, a entrevista semiestruturada se colocou como principal instrumento de coleta nessa perspectiva. Manzini ainda lembra em seu estudo que:

Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado. (MANZINI, 2004, p. 6).

Assim, a possibilidade de construir perguntas com intenções específicas, porém com interpretações e possibilidades de diálogo mais amplos, no momento da coleta de dados, me interessou pela relação dialógica, flexível e pessoal desse momento. Cada participante poderia se lembrar de situações ou remeter-se a lugares pessoais, com as perguntas previamente provocadas, e esse diálogo e a possibilidade de pedir que falassem mais sobre essas lembranças e momentos, foram vistas por mim como benéficas e enriquecedoras ao trabalho.

Deste modo, foi possível construir aproximações e distanciamentos significativos, tanto com relação ao sindicato, quanto com relação aos próprios profissionais que se encontravam na unidade. Assim, ao considerar os pontos de vista individuais para considerar

o que acontece no todo, perguntas – encontradas em anexo – serviram de base para a realização do roteiro dessa pesquisa.

O trabalho contou com nove entrevistas, todas gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas. A escolha das entrevistadas seguiu a perspectiva de contemplar o olhar e considerar as vozes de atores ocupantes de diferentes cargos dentro da instituição. Relaciono abaixo as profissionais entrevistadas com seus respectivos cargos:

Quadro 1 - Nome e cargos ocupados pelas profissionais entrevistadas¹⁶

Do sindicato	Da instituição
Isabela (Diretora do SEPE representante da EI no Núcleo)	Sílvia (Diretora geral – PII)
Fabiana (Professora de Educação Infantil – PEI e uma das representantes do Núcleo)	Adriana (Professora Articuladora – PA e PII)
Gabriela (Agente de Educação Infantil – AEI e ex-participante do Núcleo)	Luiza (Agente de Educação Infantil – AEI)
Marisa (Professora de Educação Infantil – PEI e uma das fundadoras do Núcleo)	Mônica (Professora de Educação Infantil – PEI)
	Valéria (Professora de Educação Infantil – PEI e ex-Agente de Educação Infantil – AEI)

A intenção de buscar perfis distintos diz respeito principalmente à diversidade de pontos de vista a partir do lugar que cada uma ocupa.

No que se refere à pesquisa de campo, realizei essa aproximação em três idas à unidade. Nessas idas, presenciei momentos de reunião de grupamento, momentos individuais de utilização dos tempos e espaços disponíveis para as atividades extraclasse, de integração com as crianças em espaços internos e externos da unidade e ainda de uma reunião geral sobre temáticas da EI. Dessas observações, pude problematizar e confrontar, as falas das entrevistadas com a realidade circunscrita no cotidiano de trabalho.

Todo esse percurso da pesquisa me fez perceber e encarar a dificuldade de pesquisar em Ciências Humanas, considerando especificidades e limites que são próprios da pesquisa

¹⁶ Os nomes das profissionais foram modificados de modo a preservar suas identidades.

nesse campo. Dificuldades essas explicitadas por autores como Kramer (2004) e Souza e Albuquerque (2012) ao se referirem a necessária postura alteritária do pesquisador.

Na concepção de linguagem e dialógica de Bakhtin¹⁷, as problemáticas do dialogismo e da alteridade são colocadas como principais na aproximação entre sujeitos, o eu e o outro. Portanto, na pesquisa em educação, essas problemáticas são apreciadas de perto, uma vez que a pesquisa se constitui e constrói na relação dialógica e alteritária do pesquisador com os demais agentes envolvidos. A tarefa do pesquisador em Ciências Humanas consiste em sair de sua posição e adentrar na realidade pesquisada não só fisicamente, mas, também e principalmente, na interpretação e diálogo constante com os sujeitos implicados no ato de pesquisar.

Com base nas premissas do pensamento de Bakhtin, faz-se necessário levar em conta que o ato de pesquisar é um momento marcado pela excepcionalidade, ou seja, é um acontecimento único, e que deve ser entendido no âmbito de tal dimensão singular. Nessa perspectiva o pesquisador rompe com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola. (SOUZA E ALBURQUERQUE, 2012, p. 111 e 112).

Portanto, na pesquisa em Ciências Humanas não há como ser neutro (imparcial) nos rumos que a pesquisa nos leva, bem como com as características que se colocam no campo da realidade, minimizando fatos ocorridos e performances, mas, ao contrário, exige que o pesquisador se coloque, fazendo julgamentos de valor, tornando explícito em seu relato de que forma, em que grau e medida, as circunstâncias o afetam. (SOUZA e ALBURQUERQUE, 2012). Como um modo particular de acontecimento na vida, provoca levar em consideração que a compreensão dos assuntos que se quer investigar se dá a partir de confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. (SOUZA e ALBURQUERQUE, 2012). Kramer (2004) ao falar de sua situação como pesquisadora, afirma:

Como pesquisadora de um campo das ciências humanas – a educação – considero importante escutar/ouvir e observar/ver, levando em conta tanto a racionalidade como a sensibilidade a fim de compreender a história. A teoria crítica ajuda-nos a ver a cultura de uma maneira diversa, a contrapelo – como diz Clarice; ajuda a estabelecer outras relações e a perceber ambigüidades. Do mesmo modo, a concepção de linguagem de Bakhtin fornece o arcabouço teórico para entender as relações na sua ambivalência e pluralidade. (KRAMER, 2004, p. 500).

¹⁷ Filósofo e pensador da linguagem de nacionalidade russa que viveu entre os anos de 1895 a 1975.

Colocar minhas impressões, observações e posicionamentos com relação ao campo pesquisado, como pesquisadora e não como agente da realidade que estava sendo relatada, talvez tenha sido um dos exercícios mais difíceis desse trabalho.

2.3 A chegada ao campo

A chegada ao campo de pesquisa se deu em dois momentos. O primeiro deles, pelas entrevistas realizadas com integrantes do sindicato; e o segundo, se deu num Espaço de Desenvolvimento Infantil que, a partir de então, chamarei de Espaço da Brisa. A escolha do Espaço da Brisa foi feita após a realização das entrevistas com o SEPE, tendo em vista o relevante trabalho que a equipe da escola vinha desenvolvendo. No momento da qualificação dessa dissertação a banca ponderou sobre a relevância dos estudos que apontassem as perspectivas e os desafios que vão sendo paulatinamente superados. A ideia era conhecer a aplicabilidade da lei, num espaço que, com todas as dificuldades inerentes à educação, pudesse agir de acordo com os princípios por ela preconizados.

A aproximação com o sindicato se deu pelo contato inicial com Marisa, entrevistada escolhida pela sua importante história junto ao SEPE, inclusive na fundação do Núcleo de Educação Infantil. No entanto, atualmente, não se encontra mais à frente dos caminhos desse grupo, tampouco como participante ativa do sindicato. O encontro se deu em um escritório na sede de seu novo local de luta, a CUT. Desde o contato inicial por telefone, ela se mostrou disponível a participar e contribuir com a pesquisa. Quando cheguei fiquei aguardando em um saguão, pois ela se encontrava em reunião. Contudo, deixou a secretária ciente de minha presença e essa me deixou muito à vontade. Quando chegou, simpática e disponível, logo providenciou uma sala para que a entrevista acontecesse tranquilamente.

Enquanto realizávamos a entrevista me falou de seu distanciamento do sindicato, me indicou e disponibilizou telefones para contatos de pessoas atuantes, atualmente, no sindicato que também poderiam me conceder entrevistas e material para a pesquisa. Portanto, ela trouxe a história do Núcleo criado pelas PEIs e hoje oficializado pelo SEPE. Dos contatos que me disponibilizou estavam o da diretora do SEPE e atuante no Núcleo, Isabela, e da PEI integrante e atuante no Núcleo, Fabiana. A partir daí, iniciei nova fase na pesquisa.

A diretora do SEPE colocou-se à disposição para conceder a entrevista e mostrou-se muito contente com a realização da pesquisa, afinal, segundo ela, esse é um tema latente nas pautas do sindicato e muito satisfeita estava em saber que havia uma professora da rede realizando um trabalho acadêmico sobre essa temática tão silenciada. Marcamos a data e o

local da entrevista que se deu na sede do SEPE. Isabela me apresentou aos demais diretores que estavam presentes naquele dia na instituição, contando com entusiasmo sobre a pesquisa que estou realizando. Em seguida fomos à uma sala reservada para realizar a entrevista. Nesse dia, Isabela também me indicou o nome e telefone de Fabiana para mais uma entrevista e, ainda, me indicou, ao meu pedido, o contato de uma Agente de Educação Infantil que também já havia participado do Núcleo.

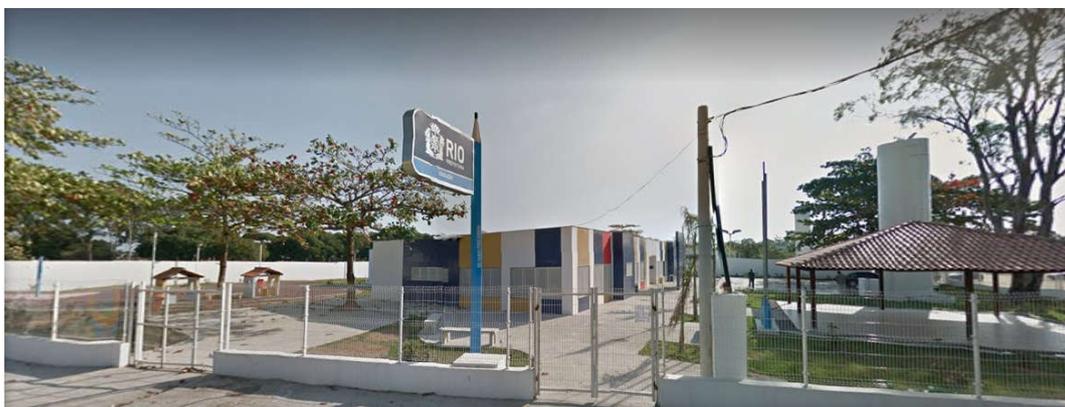
Das indicadas, pude realizar a entrevista com Fabiana (Professora de Educação Infantil e integrante do Núcleo) em sua residência, para ela essa era a melhor opção, pois possui uma mãe idosa que necessita de cuidados. Em sua casa fui bem recebida e essa, também, se colocou muito solícita, apesar de nervosa, tensa, em me conceder a entrevista. Por fim, realizei a última entrevista com a Gabriela (Agente de Educação Infantil e ex-participante do Núcleo). Essa se deu no pátio da instituição em que trabalha, após seu turno de trabalho, quando todos já haviam ido embora. Gabriela também se colocou à disposição para ajudar no que fosse necessário e concedeu a entrevista sem hesitar.

Quanto ao Espaço da Brisa, após realizar a primeira aproximação via telefone com a equipe gestora da instituição e de posse do documento que me liberava para iniciar a pesquisa, fui à 10ª CRE dar início ao processo de chegada à instituição. Primeiro temos que levar o documento à CRE, para ciência e, após, à unidade para apresentação. De início achei a tarefa bem difícil, afinal a 10ª CRE fica localizada no bairro de Santa Cruz, a mais ou menos 13 km de distância da unidade, que se encontra no bairro de Pedra de Guaratiba, região já considerada distante quando leva-se em consideração que a SME possui sede no centro da Cidade do Rio de Janeiro. Apesar da distância percorrida e das duas horas percorridas no coletivo até a 10ª CRE, ao chegar ao local, fui muito bem recebida pelo segurança que logo me indicou onde deveria me apresentar. Ao subir as escadas, deparei-me com uma fila grande. Perguntando às pessoas sobre o que estavam aguardando, fui informada sobre a espera de papéis referentes ao estágio. Como meu caso não se tratava de estágio, mas pesquisa, pedi licença e me dirigi à sala para pedir informação sobre onde e como proceder para adquirir o documento de liberação para a pesquisa. De imediato a pessoa que estava na sala, após me introduzir como pesquisadora da UNIRIO com liberação pela SME me levou à outra sala, na qual fui apresentada a um dos responsáveis do RH que logo me pediu o documento, leu, assinou, tirou cópia e me devolveu dizendo que estava tudo certo e que poderia iniciar a pesquisa na unidade. Agradei e em menos de 20 minutos já estava descendo as escadas em direção à saída. A agilidade no processo me impressionou tendo em vista outras experiências

que já vivi em outras coordenadorias de educação. Contudo, observei que os estagiários não tiveram a mesma sorte, pois continuavam na fila aguardando atendimento enquanto eu já havia resolvido tudo e já estava indo embora.

Com os trâmites anteriores à entrada na unidade resolvidos, liguei para a diretora da unidade e marcamos um dia para minha apresentação. A chegada à unidade foi tranquila, afinal, os pontos de referência dados foram facilmente identificados no caminho. Ao descer do ônibus em frente à unidade, impressionou-me a extensão territorial que a mesma ocupa, bem como sua área externa, grande e arborizada. Além disso, a unidade não possui muros em seus limites, mas grades, não muito altas, o que torna a vista para o prédio ainda mais nítida e imponente. No entanto, um fato me deixou intrigada, a unidade de saúde ao lado possuía um parque infantil extenso com brinquedos de plástico grandes e vistosos, enquanto em toda a extensão territorial da unidade não havia sequer um brinquedo desse tipo. Ao chegar à instituição, toquei o interfone e aguardei o retorno. Logo uma pessoa atendeu e perguntou quem era. Após me identificar, a pessoa do outro lado, a própria diretora, entusiasmada, disse que o portão já se encontrava aberto e que poderia entrar.

Imagem 1 – Faixada da instituição



Imagens 2 e 3 - Pátio externo chamado por todos de quintal



Entrei e logo em frente à escola estava a diretora me esperando sorridente. Cumprimentou-me, nos apresentamos pessoalmente e logo adentrei à instituição. Fiquei bastante impactada com a estrutura do prédio. Entramos por um corredor principal largo, bem ventilado e iluminado. Todos os corredores da instituição possuem essa característica – são largos – o que propicia uma boa ventilação.

Imagens 4 e 5 - Corredores laterais



Fomos direto à sala da direção onde havia uma mesa com café da manhã me esperando. Na sala estavam também a diretora adjunta, a Professora Articuladora da unidade e a ex-diretora. Fui apresentada às demais componentes da equipe gestora, me apresentei, e, em seguida, relatei sobre a pesquisa, minhas intenções com o trabalho, colocando-me à disposição para perguntas, réplicas. A recepção me deixou confortável e após alguns minutos de conversa, a diretora mostrou-se muito satisfeita com a realização da pesquisa na unidade e feliz com o reconhecimento do trabalho que fazem. Afinal, eu estava ali para pesquisar algo que acontece naquela unidade, de forma bem sucedida – que o cumprimento da lei é feito de maneira pouquíssimo satisfatória em toda a rede. Era um trabalho muito específico daquela instituição e do qual muito se orgulham mesmo com todas as adversidades que encontram. Dali em diante, se colocou à disposição para realizar a entrevista e disse que poderia ficar à vontade para conversar e escolher outras pessoas da equipe para realizar o trabalho. A PA também se colocou à disposição, assim como a diretora adjunta.

Apresentaram-me, então, as demais profissionais da equipe, não todas, mas a um grande número delas que se encontrava na sala dos professores, e pediram para que eu me apresentasse e falasse um pouco do meu trabalho e das intenções. A pesquisa me pareceu ter sido bem aceita pelas profissionais que ali estavam, uma vez que nos olhares pude notar parceria e disponibilidade. Dessa primeira aproximação, que se deu num dia comum de atividades na instituição, me pediram licença, disseram para eu ficar à vontade para conhecer

a unidade, mas que precisavam continuar a tocar o trabalho do dia – naquela exata semana haveria uma exposição na instituição e ainda tinham muito trabalho pela frente.

A ex-diretora, então, me levou para conhecer os espaços e enquanto estava comigo, falava um pouco da história de cada pedaço da instituição e do quanto cada um deles foi pensado e aproveitado nesses últimos anos. Disse que saiu da instituição, mas que sentia saudades das parcerias e do cotidiano que ali viveu. Relatou sobre as conquistas realizadas com a equipe e do quanto as parcerias ali eram fortes e significativas. Contou da sala de atendimentos que deixou de ser de atendimentos e tornou-se uma sala das mães amamentarem seus bebês. Nela havia uma poltrona, móveis e livros infantis. Um espaço pensado para as mães que amamentam, especialmente para as do berçário, um berçário que não existe mais na instituição! Falou dos espaços externos tomados por verde, árvores e grama, e do quanto aquele espaço foi importante para a percepção e tomada de consciência de uma nova infância, por todos, pautada na natureza e na relação com ela. Relatou ainda, o quanto no início lutavam contra as folhas que caíam cotidianamente no chão e do quanto essas mesmas plantas depois viraram objeto de estudo e apropriação das crianças e dos adultos. Fomos às salas e nelas pude notar muitos livros literários dispostos. Enfim, conheci todos os espaços da unidade e pude notar nessa primeira aproximação, relações e modos de fazer daquela instituição.

À convite da diretora, nesse dia almocei na instituição, em sua companhia na sala da direção. Após o almoço, me despedi e marquei um retorno ainda naquela semana para iniciar as entrevistas. Todas se mostraram abertas a minha nova ida.

Na segunda visita, o portão estava aberto. Entrei e avisei sobre isso. Informaram-me que uma pessoa tinha acabado de sair e devia ter-se esquecido de trancar. Nesse segundo dia, ainda estavam arrumando a escola para a exposição que aconteceria. Nesse dia, estavam todos andando pelos corredores e pelas salas produzindo os murais, mesas e enfeitando os corredores. Pude notar um clima de parceria e entusiasmo. Nessa segunda visita andei, assim como no primeiro dia, pelos espaços comuns, adentrei salas e os espaços externos nos quais as professoras se encontravam com as crianças em atividades. No espaço externo, aproximei-me de um grupo de profissionais, dentre elas Agentes de Educação Infantil e Professoras que estavam reunidas enquanto as crianças brincavam. Estavam juntas, no quintal, três turmas de maternal II. Pude notar que o clima entre as profissionais era bom, conversavam sobre as crianças, sobre a exposição e sobre outros assuntos cotidianos. As crianças brincavam livremente e, por vezes, solicitavam a atenção das adultas, que lhes correspondiam, para uma

brincadeira, para mostrar algo ou para pedir ajuda com alguma situação. As professoras ao mesmo tempo em que conversavam observavam as crianças e suas interações, modos de fazer e trocar. Por vezes, ignoravam algumas situações de modo que as crianças achassem soluções sozinhas para as questões como quando a bola do futebol que jogavam caiu na rua e as adultas ignoraram para ver quais soluções encontrariam, foi quando eles aguardaram uma pessoa passar na rua e pediram para que a pessoa pegasse.

Nessa segunda ida, também fiquei alguns minutos sentada na sala dos professores observando as situações, conversas e atividades daquele dia. De modo geral pude observar conversas sobre a rotina, construção conjunta das professoras da pré-escola de suas partes do Projeto Anual e momentos de integração dos professores dos maternais na elaboração de seus planejamentos. Nesses momentos, a PA também adentrou o espaço da sala com algum material em mãos para que todos lessem e tomassem ciência e para tirar dúvidas das professoras da pré-escola que estavam construindo o material.

Gostei do espaço e da disposição dos móveis da sala dos professores. Um espaço aconchegante e convidativo. Em seu meio há uma mesa retangular grande de reuniões, com cadeiras ao redor. Nas janelas, uma cortina vermelha bonita. Nas paredes, estantes com livros para estudo e consulta das profissionais, materiais de papelaria para uso de todos e livros literários para as crianças. Em frente à porta, há uma mesa com um computador com acesso à internet. Nas estantes e nas mesas, muitos vasos de plantas (artificiais) que dão um ar gostoso ao ambiente. No canto esquerdo da sala, logo ao lado da porta e encostado a uma parede de vidro que dá para um dos corredores de passagem para o refeitório e sala da direção, há uma poltrona grande e confortável com algumas almofadas e logo a sua frente um tapete grande e colorido. Gostei do clima que a poltrona deu ao ambiente. Durante os dias que estive por lá, vi muitas pessoas se recostarem sobre ela em momentos de descanso. Nessa segunda visita, realizei a primeira entrevista, com a diretora da unidade e almocei com as professoras e agentes de educação infantil no refeitório.

Na terceira visita participei de uma reunião, um Centro de Estudos na presença de todas as profissionais. Nesse dia, convidei algumas profissionais para uma entrevista comigo e as três concordaram. Então, após a reunião geral, mediada pela PA, da qual participei e pude notar o quanto todas se colocam e expõem seus pontos de vista e opiniões abertamente e no diálogo há interação e tomadas de consciência coletiva, iniciei as entrevistas com cada uma individualmente em outra sala. Nesse dia, marquei mais um retorno agora com a intenção de entrevistar a PA da unidade. Com a PA não foi diferente, assim que cheguei nos dirigimos a

uma sala reservada e de maneira aberta e decidida a mesma me concedeu sua entrevista e se colocou à disposição para maiores esclarecimentos sobre a instituição, me disponibilizando materiais para que eu tirasse cópia, como o caderno de registro de uma professora da instituição, bem como todos os projetos anuais que a instituição já construiu, no qual há descrito características das unidades e das propostas pedagógicas.

Capítulo 3 – Atuação e campo de disputa na conquista de políticas profissionais no Rio de Janeiro.

Nesse capítulo me proponho a discutir e apresentar a carreira dos profissionais da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, como foi constituída e os conflitos gerados segundo os atores envolvidos e implicados nessa construção, SME, Sindicato, Professores, Diretores e Agentes de Educação Infantil. Diante da realidade dos profissionais da rede, apresento as principais medidas e mudanças ocorridas no município desde 2011, ano da entrada das Professoras de Educação Infantil, e os desdobramentos ocorridos desde então, principalmente com relação às questões salariais, de melhores condições de trabalho, de valorização e de carreira, e, ainda, da implementação do 1/3 da carga horária para atividades extraclasse, conteúdos da lei 11.738/08, objeto desse estudo.

No primeiro subitem, apresento uma reflexão sobre a história recente da Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro e, mais especificamente, de seus profissionais; no segundo, apresento as condições de trabalho das profissionais da Educação Infantil desse município; no terceiro, a temática da formação dos profissionais da Educação Infantil da rede atualmente e; por fim, no quarto, abordo sobre o cumprimento da lei 11.738/08, especificamente no que se refere à disposição de 1/3 da carga horária de trabalho para os professores em atividades extraclasse.

3.1 A Educação Infantil e seus profissionais: O Rio de Janeiro no contexto das mudanças nacionais.

Considerando as ideias de Oliveira (2013) adensadas por Vieira (2013) quando afirma que o campo profissional é dinâmico e nele se assistem a mudanças significativas relativas à formação dos sujeitos docentes [...] E a construção de novas identidades docentes, em busca de reconhecimento e valorização. (VIEIRA, 2013, p. 25), busco relatar e problematizar nesse subitem, a realidade e história recente dos profissionais da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro para trazer outras perspectivas e considerar retrocessos e avanços na garantia por condições de profissionalização dos trabalhadores da Educação Infantil brasileira.

Nos últimos anos, a história da Educação Infantil na cidade no Rio de Janeiro, vem ganhando contornos positivos no que diz respeito à oferta e expansão de atendimento da

educação e cuidados às crianças de 0 a 5 anos¹⁸. Os avanços são percebidos, tanto em termos quantitativos, com a abertura de espaços específicos para o atendimento das crianças nessa faixa etária, quanto em termos qualitativos, quando pensados os profissionais que hoje se encontram inseridos no cotidiano desses espaços, no tocante a suas carreiras, seus níveis de formação inicial e de seus salários. Contudo, apesar dos avanços observados, questões relativas ao cotidiano desses profissionais e das crianças atendidas, principalmente com relação à formação continuada, dentro e fora das instituições, bem como o quantitativo de profissionais nas unidades de Educação Infantil, merecem destaque, tendo em vista a almejada garantia de uma oferta de educação de qualidade.

No município do Rio de Janeiro, semelhante ao ocorrido nas instituições de Educação Infantil de outros municípios, a história do processo de institucionalização da educação e cuidados das crianças pequenas, foi marcado por segregação no tocante aos dois segmentos dessa etapa, creche e pré-escola, bem como pelos profissionais em atuação. Esse percurso não se deu de maneira isolada, ao contrário, atendeu as demandas já existentes nas bases da oferta de creche e pré-escola ocorridas anteriormente. As creches, nesse município durante muito tempo, de 1979 a 2001, mais precisamente, se encontraram sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro, SMDS, criada com a responsabilidade de cuidar da população favelada e dos bairros proletários da cidade, tendo em vista o crescimento desordenado que trazia preocupação os setores governamentais. Somente em 2001 sua responsabilidade foi passada, gradativamente, à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, SME. A história da pré-escola se deu de outra forma. Sua responsabilidade sempre esteve com a SME. Em 2001, ano que entra em vigor o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), após intensa articulação em âmbito nacional, é instituído o Decreto nº 20.525 no qual consta que o atendimento da Educação Infantil, em suas duas modalidades, passa, gradativamente, a ser de responsabilidade da SME.

A mudança da responsabilidade da SMDS para a SME acarretou importantes procedimentos de cunho administrativo, financeiro e organizacional ao município que, aos poucos, foi se organizando para conseguir atender as demandas impostas pelas novas responsabilidades. Das mudanças mais significativas, destacam-se a contratação dos profissionais para o trabalho nas creches, expressas em resoluções e portarias. Os primeiros

¹⁸Justifica-se a utilização da faixa etária de quatro a seis anos em consonância com a resolução do CNE/CEB nº 1/2010 que definiu nas Diretrizes Operacionais para a matrícula inicial na Pré-escola a data de corte de 31 de março – para as crianças de quatro anos e as de seis anos para a matrícula inicial no Ensino Fundamental. As crianças que fazem seis anos após 31 de março permanecem na Educação Infantil.

cargos a serem instaurados nas creches sob a responsabilidade da SME foram de Direção, por meio do Decreto nº 21.259 de 8 de abril de 2002, no qual consta que servidores vinculados à SME – professores – poderiam candidatar-se a assumir o cargo de diretores e professores articuladores (PA) das creches. Dos profissionais que poderiam candidatar-se, estavam professores que exerciam função docente em turmas de Ensino Fundamental e da pré-escola, e ainda, professores da SME ou das Coordenadorias de Educação da rede que realizavam trabalho administrativo. Nesse contexto, estavam profissionais que desconheciam o trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 3 anos de idade, tendo em vista a ausência de creche na SME até o momento. (SCRAMINGNON, 2011).

Esse fato nos permite pensar na falta de planejamento e estrutura por parte do poder público à época, para lidar com as responsabilidades que assumiram. Todo o cenário relatado levou a creche, nesse município a um lugar parecido com aquele do passado onde o trabalho de pessoas leigas sem nenhuma formação impera no cotidiano das instituições públicas. O reconhecimento público educacional não foi suficiente para que as práticas desenvolvidas pelos profissionais e pela Secretaria Municipal fossem reformuladas: processo de assistencialização ou a escolarização precoce habitaram as ações públicas e o cotidiano de trabalho.

Esse “estado de coisas” perdurou até o ano de 2005, quando foi aberto o primeiro concurso público para cargo e função para atuação nas turmas de creche. As da pré-escola, como mencionado, continuavam a ter como professores os mesmos selecionados para os cargos de atuação no Ensino Fundamental e para a creche foi criado o cargo de Agente Auxiliar de Creche, que segundo Scramingnon (2011):

[...] foi motivo de muito espanto e insatisfação, alvo de muitas críticas, principalmente da comunidade acadêmica, por ser considerado um retrocesso frente a tantos avanços conquistados não só na produção acadêmica, mas nas propostas expressas nos documentos oficiais do MEC e na própria LDB, que não apenas afirmam a necessidade de formação específica para ser professor na Educação Infantil, como trazem as discussões que envolvem a relação indissociável entre educar/cuidar nesta etapa de ensino... (SCRAMINGNON, 2011, p. 83).

Um cargo técnico-administrativo de auxílio à docência que exigiu como formação mínima para atuação, apenas, o Ensino Fundamental completo, contrariando a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96 que instituíram a formação média normal como nível básico para o exercício de cargos na área da educação. Dessa forma:

Esse concurso evidenciou conflitos e disputas presentes no debate da Educação Infantil na cidade. Contrariando diferentes grupos que lutam pela

entrada do professor habilitado na creche, e a própria legislação, o concurso representou um retrocesso nas discussões do campo, não acompanhando a política nacional que insere a Educação Infantil como parte da educação básica. (BARROS, 2013, p. 60).

Se a formação em nível médio normal, como mínima para atuação na Educação Infantil, já estava em debate e foi alvo de discussão por evidenciar um lugar de subalternidade das funções dos professores da infância e das especificidades das crianças, como expressa Brzezinski:

A manutenção de nível mais baixo de formação para os professores das crianças menores causa perplexidade, pois as investigações sobre desenvolvimento infantil comprovam a necessidade de profissionais mais bem preparados, com formação mais aprofundada para atenderem a faixa etária não afeta as abstrações. (BRZEZINSKI, 2001, p.159)

A meu ver, a abertura desse concurso de Agente Auxiliar de Creche, com a formação mencionada, significou expressivo retrocesso nos estudos sobre a infância a nível nacional. Afirmar que a infância possui um lugar de atuação de leigos, significa considerar que seu lugar, nas políticas desse município, estava aquém da real responsabilidade a que o município foi chamado a assumir.

Como professora da Educação Infantil da rede em questão, presenciei de perto o processo de mudanças ocorrido nos últimos anos, assim como todos os profissionais que estão inseridos nessa realidade. Durante as mudanças, muitas foram às trocas de experiência e descrição de relatos entre todas as profissionais sobre o que vinha ocorrendo na rede. Muitos desses, registradas como notícias pelo vereador Paulo Messina, do partido PROS, em sua página eletrônica¹⁹, uma espécie de Diário de Mandato, como ele mesmo se refere.

Desses relatos, é tomado conhecimento, dentre outras questões, que após os primeiros profissionais concursados adentrarem o espaço das instituições de Educação Infantil do município, houve um grande movimento de contestação por parte dos agentes com relação às funções que exerciam cotidianamente. O concurso foi aberto com atribuições direcionadas às funções de auxílio à docência, em contraposição a isso, os profissionais viram-se imersos em um cotidiano de trabalho no qual exerciam todas as funções docentes, pois não havia professores nas unidades com formação docente e concurso específico para atuação nas creches. Segundo Scramingnon (2001), um número elevado de homens fez o concurso

¹⁹ Link da página mencionada: <https://blog.messina.com.br/>

acreditando exercer um trabalho com funções administrativas, como os que exercem os agentes educadores, profissionais de cargo de apoio. Por conta desse cotidiano de trabalho diferente do que o edital do concurso relatava, um movimento começou a se formar a partir de processos abertos no Ministério Público, tendo como alegação o desvio de função. Relatos de profissionais e os autos dos processos abertos descrevem os trabalhos que exerciam sobre a supervisão e orientação das únicas profissionais que possuíam formação superior na área de educação, Pedagogia ou Licenciatura, nas unidades de creche do município, as professoras articuladoras (PA). Profissionais que atuavam e, ainda atuam, nas unidades juntamente com a direção, atendendo as funções de Coordenação do trabalho pedagógico das unidades, sem função gratificada.

Dentre as soluções levantadas para resolver as demandas que as profissionais reivindicavam ao município, o coletivo de agentes, com o ajuda do vereador Paulo Messina, que resolveu apoiá-las, propôs a mudança de categoria com a oferta de formação na área, para que deixassem de ser apoio e pudessem tornar-se professores, em nível de magistério. No entanto, a mudança de categoria como propunham, não foi possível, tendo em vista a condição do concurso, técnico-administrativo. Com esse cargo no município do Rio de Janeiro, o profissional sequer possuía progressão na carreira por formação, visto o nível de escolaridade de abertura. Na página da internet do vereador em questão²⁰, são detalhados, em uma parte de perguntas e respostas denominada “A Solução”, os motivos da impossibilidade da mudança de categoria:

(1) Há municípios onde os “cuidadores” foram reconhecidos como PEI. Por que no Rio não?

R: Onde exatamente? Aqui na cidade do Rio de Janeiro, temos uma terrível realidade: Todos os professores têm apenas 4 horas diárias de turno. E ponto. Não existe como criar um cargo de professor com horário diferenciado. Se fosse para ser mais que 4 horas, todo o funcionalismo de educação teria que ser alterado. E não há recursos para isso agora. Uma vergonha! Mas é um fator externo que vocês têm que ter em mente. As AACs precisam continuar existindo, para poderem manter o horário integral das creches.

(2) Por que concursar, e não reconhecer os AACs que já trabalham em creche?

R: Para preencher um cargo público, só por concurso público, não existe outra possibilidade legal. Por isso, trabalhei na negociação da forma do edital, para reconhecer e priorizar quem já trabalha como AAC.

(3) Então por que criar o cargo, e não aproveitar os AACs para fim pedagógico nas salas de aula, que já fazem normalmente?

R: Porque o cargo das AACs, conforme edital publicado na era César Maia – e *aceito*²¹ por todos que fizeram o concurso – deixa claro que não é cargo de

²⁰ Mais informações em: <https://blog.messina.com.br/2010/11/01/agentes-auxiliares-de-creche-a-solucao/>

²¹ Grifo do autor.

professor, e não precisa ter qualquer qualificação além de ensino fundamental. É uma herança ruim que ficou e precisa ser corrigida.

Em 2013, após anos tentando uma mudança de nomenclatura, os Agentes Auxiliares de Creche passaram a ser denominados Agente de Educação Infantil por meio do decreto de nº 38.276. Essa modificação acarretou em mudanças na valorização da categoria, tais como acréscimo de uma gratificação de R\$ 980, 00 ao salário (regulamentada no Decreto Nº 38276 e nas Leis nº 5.620, de 20 de setembro de 2013 e 5.623, de 1º de outubro de 2013) às profissionais que comprovem formação em nível médio normal e ou superior em Pedagogia, além de mudanças na valorização de suas funções, pois deixaram de ser consideradas auxiliares de apoio e passaram a ser nomeadas como educadoras da Educação Infantil.

Portanto, a solução encontrada configurou-se como a abertura de um novo concurso com a formação mínima exigida. Um concurso em que as profissionais, Agentes Auxiliares de Creche, poderiam se candidatar, desde que estivessem com o curso de formação PROINFANTIL²², ou outro de Ensino Médio na modalidade Normal de suas preferências, concluído. O PROINFANTIL no Rio de Janeiro configurou-se como um curso ofertado, em parceria com o MEC e as universidades do Estado do Rio de Janeiro. Tratava-se de um curso em nível médio normal, de caráter emergencial, ofertado as profissionais que se encontravam em exercício do cargo de auxiliares no município do Rio de Janeiro. Um curso de formação nacional com intervenção e financiamento Federal criado na tentativa de minimizar os impactos ocasionados por erros cometidos com a abertura dos concursos sem a exigência mínima, como o do Rio de Janeiro, cumprindo, dessa forma, as metas para a formação dos profissionais estabelecidas no PNE decênio 2001-2010. Longe de ter sido uma iniciativa voluntária, a oferta do PROINFANTIL expressou processo de atuação, a nível nacional, de estudiosos da área, grupos de pesquisa e fóruns nacionais, para que o profissional de Educação Infantil possuísse a formação mínima exigida pela legislação nacional e fosse incluído nas políticas públicas da área. Nesse cenário destaca-se, no município do Rio de Janeiro, a atuação do Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro²³ e suas ações junto ao Ministério Público e ao MEC.

²² Para mais informações, acessar: <http://proinfantil.mec.gov.br/historico.htm>

²³ O Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro – FPEI/RJ, constituído em setembro de 1996, é uma estratégia de trabalho pautada na articulação de instituições públicas, organizações não governamentais, professores, estudantes, pesquisadores, sindicalistas e educadores em geral preocupados em discutir e incidir na política de educação do nosso País, em especial nas questões pertinentes à Educação Infantil. Para mais informações, acessar: <http://fpeirj.blogspot.com.br/>

Silva (2013), em trabalho sobre a profissionalização docente na Educação Infantil, evidencia que os contextos e as relações dos quais os/as profissionais da Educação Infantil participam são dinâmicos e sofrem transformações decorrentes de mudanças sociais, culturais, históricas e também no plano das normas que regem as relações de trabalho. (SILVA, 2013, p.31). Nesse sentido, as mudanças ocorridas no município em questão, longe de terem sido iniciativas espontâneas governamentais, nesse caso, municipais, em especial, significaram a luta dos profissionais do cotidiano, bem como dos profissionais atuantes nas universidades e institutos, na garantia de uma Educação Infantil de qualidade, principalmente quando pensada a formação e atuação de seus profissionais.

No ano de 2010, a Educação Infantil no município do Rio de Janeiro começou a tomar contornos diferentes e configurou-se como a principal meta da gestão municipal que assumira o poder em 2009. O atraso observado para atingir as metas do PNE 2001, pode explicar, talvez, a importância que foi dada à essa etapa de educação nos anos subsequentes. Em 2010 foi aberto, após dez anos da passagem das creches para a SME e quatorze anos da promulgação da LDB, o primeiro concurso para Professor de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro. Com oferta de 1.500 vagas para cargo de docência com formação mínima em Médio Normal ou Pedagogia, em dois anos o banco de aprovados do primeiro concurso foi esgotado e, daí em diante, outros concursos foram abertos para esse cargo. Hoje, segundo dados obtidos no site da SME²⁴, a rede conta com 5.144 Professores de Educação Infantil e 5.501 Agentes de Educação Infantil.

A demanda por professores aumentou, também, pela construção e abertura, no mesmo ano, de prédios destinados à Educação das crianças de 0 a 6 anos de idade desse município. Denominados Espaços de Educação Infantil, esses prédios, novos ou adaptados, constituíram-se como um marco da política de Governo do prefeito em questão. Atualmente, segundo consta no site da Prefeitura²⁵, a SME conta com 275 Espaços de Desenvolvimento Infantil e 246 Creches. Esses Espaços de Educação Infantil, em linhas gerais, segundo consta em documento elaborado para divulgação de suas propostas, foram, e estão sendo, criados com as seguintes motivações:

Entendendo a importância da Educação Infantil e considerando a alta demanda atual por vagas, a SME-Rio elaborou um planejamento estratégico para gerar mais 40 mil vagas, sendo 30 mil vagas em creches e 10 mil vagas em pré-escola, ao longo dos próximos três anos. A proposta é desenvolver um plano de investimento robusto, chamado “Espaço de Desenvolvimento Infantil”, que visa aumentar a rede atual e ampliar a qualidade do

²⁴ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/smeel/educacao-em-numeros>

²⁵ Disponível em: <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.jsp>

atendimento e ensino. O objetivo principal é criar uma base sólida para o ensino básico, fomentando, assim, o sucesso das crianças em todas as etapas da vida escolar, com repercussões relevantes em seu desenvolvimento. Esta proposta se baseia nas ideias de James Heckman, o qual defende que fomentar, desde cedo, o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças tem o maior custo-benefício. Pesquisas nacionais e internacionais mostram que frequentar um programa de qualidade na EI possibilita o desempenho diferenciado no Ensino Fundamental e melhor desempenho na vida social e cultural. A SME – Rio, acreditando nesse investimento, propõe-se a desenvolver ações voltadas para as crianças de 3 meses a 5 anos e 6 meses. (SME-Rio, 2010, p. 3).

Segundo Scramingnon (2001), o FUNDEB como política que a partir do ano de 2006 começou a atender a Educação Infantil, primeira modalidade da educação básica, se constituiu como um dos possíveis fatores na promoção do crescimento das políticas para a infância pública municipal do Rio de Janeiro.

No bojo dos avanços e políticas em relação ao atendimento das crianças, podemos destacar a Emenda Constitucional nº53, de 2006, que estabelece um novo modelo de financiamento da Educação Básica, o FUNDEB, no qual creche e pré-escola estão incluídas no Fundo [...] Com o Fundeb, todas as matrículas em estabelecimentos de Educação Infantil da rede municipal, inclusive os estabelecimentos privados sem fins lucrativos conveniados com o Poder Público, recebem um “valor aluno ano”, para sua manutenção. Este foi um avanço na política educacional brasileira para a garantia do direito da criança à Educação Infantil, uma vez que o Fundef não incluía as creches e pré-escolas no financiamento, mas apenas o Ensino Fundamental. (SCRAMINGNON, 2011, p 39 e 40).

Se por um lado a oferta de espaços para a infância era concebida para atendimento da demanda, principalmente da creche com “um plano de investimento robusto”, como descreve a SME-Rio, e ainda como um lugar de integração das creches e pré-escolas, por outro, o planejamento deixa claro de que seus objetivos estão aquém dos debates sobre a infância ao afirmar que pensar a Educação Infantil “possibilita o desempenho diferenciado no Ensino Fundamental” (SME-RJ, 2010, p. 3), como se a EI se configurasse como um lugar de preparação para tal.

3.2 Carreira docente no novo PCCR: encontros e desencontros.

Baseada no contexto recente e nas vivências de companheiras de trabalho, observamos uma situação paradoxal provocada pela abertura do concurso para o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI): se por um lado representou um avanço no campo da Educação Infantil, tendo em vista as exigências impostas em relação à formação inicial das profissionais

que atuam nas creches; por outro, causou conflitos de diferentes ordens nessas instituições com prejuízos ao trabalho desenvolvido com as crianças. Assim, algumas profissionais contratadas no passado como Agentes Auxiliares de Creche (AAC), conseguiram aprovação no concurso de PEI e passaram a exercer a regência de turma com o novo cargo. No entanto, essa não foi a realidade de muitas profissionais que permaneceram exercendo as funções de auxílio com a regência de turma das novas profissionais concursadas. Ou seja, com a entrada desses profissionais passaram a coexistir dois cargos diferentes na creche, o que os obrigou a se adaptar (ou não) ao convívio diário com as crianças.

Com essas mudanças, foram recorrentes os conflitos, embates entre as profissionais, principalmente com relação ao binômio cuidar e educar, princípio norteador do trabalho educativo. Nesse contexto, algumas diretoras, num movimento direto ou indireto, influenciaram os embates ao se verem, também, imersas num cenário no qual nem elas, nem as profissionais dos dois cargos, conseguiam lidar. Muitas profissionais das creches, após início do trabalho, devido aos conflitos gerados, mesmo com intenção e vontade de permanecer nesse segmento, pediram para mudar de estabelecimentos e preferiram se inserir na pré-escola, modalidade na qual o trabalho cotidiano de sala é exercido somente pela professora, sem a participação do agente auxiliar. Como pode ser observado no depoimento a seguir de uma PEI que vivenciou conflitos na unidade de creche, na qual foi lotada:

Pensar em planejar o trabalho não era permitido, entre as leis lá, de atribuições de um e de outra, esse 1/3 não era permitido. Por causa dos conflitos internos não era permitido. Na creche que eu estava alocada não era permitido o planejamento, porque era um conflito, elas achavam que “tinham” a escola, a auxiliar se sentia prejudicada, ia atrapalhar a equipe e ela não podia estar sozinha, e não era permitido fazer o planejamento. Lá não tinha uma autonomia pedagógica. A gente recebia tudo pronto. Não tinha nem como funcionar o 1/3. Chegava, a própria direção tinha um enredo, vocês vão fazer isso e acabou. E as agentes acolhiam aquilo, elas tinham que fazer o que estava sendo escrito pela direção. A direção gostava de ter o controle total da situação, da equipe, ela gostava de... Não sei, acho que ela achava que a gestão era isso. Gestão era assumir toda essa parte da equipe. A escola era pequena, só tinham 75 alunos, eram 3, 4 turmas, não era uma coisa assim muito grande e ela se sentia à vontade de estar em todos os... Era um conflito interno entre ela e eu, só eu questionava, eu achava que não seria legal, tanto a questão de PPP, projeto, eu achava que todas as professoras, inclusive as agentes, tinham que assinar, sentar para elaborar, fazer, não ela escrever um projeto e mandar. Praticamente nem sabia o que estava escrito nesse projeto que ela mandava, enviava, até para conseguir o 14º, né, nem sabia o que estava escrito. Até ganhou duas vezes (o prêmio do 14º salário) no período que eu estava lá, mas sem saber, sem aquilo ser

praticado. Enfim, era uma coisa diferente, você não se sentia professor. Você se sentia cuidando, controlando as crianças para nenhuma se machucar, nenhuma se acidentar. E realmente não podia ter acidente na escola, não podia perder roupa, chinelo, sapato (risos). Ela fiscalizava as agendas, lia o que você escrevia, fazia isso com as agentes. Tinha o controle também para ver se as professoras escreviam com a letra bonita, se estava escrito de forma correta. Era um tempo muito ocioso que tinha (risos). Ela tinha esse controle total. Somente eu que questionava. As outras pessoas achavam que aquilo era correto, ‘é bom que a gente não tem muito trabalho’, ‘é bom que a gente não tem muito o que fazer’. (Fabiana – PEI participante do Núcleo de Educação Infantil, 2016).

Em outro momento da entrevista, Fabiana acrescenta:

As direções da EI se sentiam donas das creches, as creches eram delas. Muitas agentes nem engravidavam porque as diretoras diziam que elas não podiam engravidar senão seriam exoneradas, ‘no estágio probatório não pode engravidar’. Por isso existiram todos esses conflitos entre a gente (as professoras concursadas) e as auxiliares de creche. Porque elas (as agentes) pensavam que seriam mais pessoas para controlá-las, que não teriam autonomia de nada, então, tinham muitos conflitos. Acho que elas (as diretoras) também tinham uma questão já acomodada, que podiam mandar, dá ordem, como quiser e quando chegou o professor, se sentiram intimidadas, tentaram viver naquela dinâmica e não conseguiram. (Fabiana – PEI participante do Núcleo de Educação Infantil, 2016).

Uma AEI entrevistada registra em seu depoimento que acredita ter diferenciação das direções entre cargos, segundo ela, há benefícios concedidos às PEI em detrimento de ações direcionadas as AEI, o que, segundo ela, gera problemas entre os grupos:

A questão que perturba o grupo é a questão da hora da saída. Porque, pela nossa carga horária, nós temos que sair às 17h30. As PEI 40h, também. Só que elas saem 17h e nos deixam com as crianças. Isso gera um problema no grupo da tarde, porque a nosso ver, existe uma discriminação, sabe? É PEI, vai embora. As agentes ficam. Todas. Inclusive tem uma PEI que pega 9h30 min da manhã, certo, certo ela deveria sair às 17h30 min para cumprir, inclusive, a carga horária dela, mas ela sai 17h junto com as demais. Então, esse é um erro grotesco que existe dentro da unidade, erro esse que é uma luta também das companheiras que já estavam aí reivindicando essas mudanças. (Gabriela – AEI ex-integrante do Núcleo de Educação Infantil, 2016).

Acrescenta ainda:

Aqui, na unidade onde trabalho, a diretora, em relação às PEIs, é maravilhosa. Ainda existe uma diferença. Ela mesma fala ‘existe uma hierarquia’, quando na realidade não deveria existir. Porque tanto agentes, como PEI, como direção são todas funcionárias públicas. Não nos enxergam ainda como um grupo. Vai ser tomada uma decisão na unidade, chama-se quem primeiro? As PEIs! Então as agentes nunca podem fazer parte daquela reunião. Primeiro elas são comunicadas, as PEI, para depois fazer a reunião com as agentes. (Gabriela – AEI ex-integrante do Núcleo de Educação Infantil, 2016).

Os conflitos ficam ainda mais evidentes quando a entrevistada menciona a influência da direção no acirramento das hierarquias que culmina com a sua saída da unidade, local em que trabalhava desde seu ingresso na rede.

Eu sofri, foi uma queda muito grande em minha vida. Foi uma coisa que eu sinto tristeza até hoje, foi de ter dado meu “sangue” na unidade que eu trabalhei. Quando eu ingressei no município, foi a unidade que eu escolhi. Eu era regente de turma. Eu trabalhei sozinha com aquelas crianças, ficava sozinha em sala. Até antes de sair de lá da unidade as crianças iam lá me ver. Eu tinha nome, eu tinha referência. Entrou uma diretora lá para ser adjunta, depois assumiu o cargo de direção, e no ano passado me tirou da unidade. Cheguei lá antes dela, ela me tirou de lá. Sabe por quê? Porque eu luto, porque eu brigo. Ela me deu um nada opor. Por isso estou nessa unidade hoje. Eu adoeci. Ela me tirou no primeiro dia de aula, na primeira reunião de fevereiro. No segundo dia, tinha que me apresentar aqui. Fui para o hospital. Eu sei o quanto é doloroso você estar em sua origem e chegar uma pessoa que não está nem aí para você. Me apresentei aqui no segundo dia. Aqui chegando fui logo eleita para o CEC, eu falei, opa, vamos fazer um trabalho bom nessa unidade! Ao invés de separar, vamos unir e é isso! (Gabriela – AEI ex-integrante do Núcleo de Educação Infantil, 2016).

Além dos conflitos mencionados, as PEIs, recém-concursadas, viram-se imersas em um cotidiano de trabalho muitas vezes considerado precário do ponto de vista humano e estrutural. Poucos profissionais para salas com mais de 25 crianças, número máximo permitido por lei. Prédios adaptados com estruturas que pouco favorecem para realizar um trabalho adequado: sem pátios, com pouca ventilação, com mobiliário inapropriado. Direções rígidas e autoritárias do ponto de vista das propostas e dos currículos, com pouco ou nenhum conhecimento sobre as características e especificidades da Educação Infantil, além de não considerar a opinião dos profissionais que ali trabalham. Soma-se a isso o processo de formação da equipe, também insuficiente – a Jornada Pedagógica, por exemplo, é realizada de forma esporádica uma ou duas vezes ao ano, com temas gerais, o que se mostra bastante

incipiente para dar conta da demanda por formação e desenvolvimento curricular das instituições.

Enfim, o novo PCCR revolveu as ideias sobre a Educação Infantil do município, trouxe à tona as ambivalências existentes sobre os objetivos, as especificidades, e a identidade do profissional que atua com crianças pequenas. Foram momentos de insatisfação e desespero que colocaram os diferentes profissionais – AEI, PEI e direções – em estado de total desordem.

Dentre as mudanças relatadas ocorridas no campo da Educação Infantil desse município, no ano de 2013, um ano após o ingresso das PEIs na rede municipal, deflagrou-se, pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), uma das maiores greves já vistas no município, segundo relato dos dirigentes. As “chamadas” da categoria e do Sindicato, em crítica a ações da SME, davam visibilidade e questionavam a rede a respeito da função da escola pública e das creches, em especial. Os manifestos “Creche Não é Depósito de Crianças!” crítica à superlotação das creches e a falta de profissionais para trabalhar – e “Educação Não é Mercadoria!” – crítica ao uso de apostilas compradas por institutos privados pela prefeitura e sobre a premiação por desempenho anunciada e concedida aos profissionais, o 14º salário – tomaram conta das pautas de discussão entre sindicato e SME e, conseqüentemente, dos atos públicos realizados.

Nessa conjuntura, um grande número de professoras recém-chegadas na Educação Infantil, muitas com o ingresso na segunda matrícula, visto que já estavam na rede como Professoras de Ensino Fundamental I (denominada como PII pela rede), optaram por aderir à greve. A atuação dessas professoras para as melhorias de condições de trabalho e carreira, junto aos demais professores da rede, de primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental, significou um marco para a categoria. Assim, nos encontros de discussão da greve, assembleias, plenárias, passeatas, atos, dentre outros, os profissionais de Educação Infantil puderam encontrar espaço de troca, configurando um cenário de identificação e, portanto, propiciando um sentimento de pertencimento profissional. Vale lembrar que esse sentimento, até então, era pouco cultivado nos espaços de trabalho cotidiano, devido aos fatores decorrentes do novo PCCR.

Segundo uma entrevistada do SEPE, no ano da greve, um grande número de professoras começou a reunir-se, inicialmente de maneira informal pelas redes sociais e uma vez por mês presencialmente, para discutir e pensar caminhos para conquistas e diálogo com a Secretaria de Educação. Desses encontros, surgiu a ideia de criar um grupo fixo das

professoras de Educação Infantil da rede. Nascia, então, o Núcleo de Educação Infantil. Esse núcleo não só se constituiu como um lugar para as profissionais da rede de formação, troca e diálogo, como adentrou o espaço do sindicato, dando voz e identidade à categoria dentro dessa entidade. Vale lembrar que o sindicato, até então, não possuía dirigentes representantes da categoria envolvidos com as questões da Educação infantil. Em 2015, o SEPE oficializou, como Núcleo que funciona como um espaço institucionalizado dentro do sindicato. Na fala de uma das PEIs fundadoras do Núcleo:

As professoras de Educação Infantil do município começaram a se reunir logo que começou o primeiro concurso, em 2010, logo que entrou a primeira leva das primeiras professoras teve uma reunião [...] a gente se falava, na época, pelo Orkut, depois foi para o Facebook e aí conseguimos nos reunir pela primeira vez. Uma coisa totalmente incipiente, algumas colegas haviam ido se apresentar na Gerência de EI da SME. E aí nos encontramos novamente no meio do ano e combinamos de participar do Fórum de Educação Infantil. Uma ia e mantinha as outras informadas. A gente vinha nessas reuniões e no ano seguinte começou a greve, em 2013. Começamos a ter reuniões mais frequentes em 2013, antes nós fazíamos em todas as férias, no meio e no início do ano. Aí em 2013, a gente resolveu criar uma organização maior e fazer com mais frequência, fizemos todos os meses até a greve, uma por mês. Aí veio a greve, teve um grupo que entrou na greve, que se envolveu no processo, eu virei a representante que foi para a mesa de negociação com a prefeitura e aí, a partir dali, nós começamos a montar uma primeira plenária de Educação Infantil do município até para tentarmos um diálogo com as auxiliares de creche que estavam no sindicato também. Fizemos a primeira plenária em maio de 2014. Dali, construímos um manifesto que não conseguimos aprovar em assembleia porque veio a greve de 2014. No ano seguinte o que a gente fez foi aprovar em assembleia a fundação de um Núcleo de Estudos de Educação Infantil, que envolve tanto professor, quanto auxiliar, mas na prática nós nunca conseguimos trazer muito as auxiliares para se reunir com a gente. Elas vão à plenária, reclamam que sempre falamos do olhar de professora, mas elas também não vêm nos espaços mais do mês a mês. (Marisa - PEI e fundadora do Núcleo, 2016).

A atuação e protagonismo das profissionais nas melhorias no campo de trabalho e ainda na inserção e afirmação da Educação Infantil, como uma etapa da educação básica, que tinha especificidades e, por isso, necessitava ser ouvida, foi relatada por duas das entrevistadas, a diretora do SEPE e a diretora da unidade pesquisada nessa dissertação.

No relato da diretora do SEPE é possível compreender as dificuldades e os movimentos em torno da articulação e do reconhecimento de professores da Educação Infantil no sindicato. É possível compreender como a entidade percebeu a importância de encampar na sua agenda questões até então ausentes:

O Núcleo surgiu no final de 2013. Na verdade, as professoras de Educação Infantil já vinham se reunindo. Houve uma atividade muito grande no SEPE, não me lembro a data da plenária, acho que em 2013. Uma plenária bem

expressiva. E desde então, várias professoras se mantiveram organizadas, discutindo, mas ainda muito à parte da vida do sindicato. O sindicato não conseguia fazer essa interseção. Então, em contato com algumas professoras, primeiro começou com as PEIs e agora o Núcleo vem se ampliando para as AEI. Apresentei essa ideia, porque a gente não forma um Núcleo no SEPE que inclusive é estatutário, ou seja, que nós estaremos produzindo política para apresentar em assembleia e vai ter um reconhecimento do sindicato, ou seja, nós agregaremos no próprio debate do sindicato. Elas toparam e numa assembleia do sindicato foi aprovado e nós fundamos o Núcleo de Estudos de Educação Infantil da Rede Municipal. Desde então, nós nos reunimos procurando debater algumas temáticas que vão surgindo e a ideia inicial era sempre, um professor da EI apresentar um determinado debate e a gente construir política a partir daí. O Núcleo variou muito de audiência. Houve reunião com 20, 30 profissionais, outras com cinco, sete, mas houve uma regularidade. Então, posso dizer que, todo mês houve esse ponto de encontro e as professoras produziram coisas muito interessantes. Produzimos um manifesto da EI, a partir do que foi feito nessa plenária, a gente atualizou o manifesto para apresentar aos candidatos nas eleições de 2016, a gente produziu outra plenária de EI que foi no Instituto de Educação no início de 2015 e todo mês a gente vem se reunindo. Eu ajudei a fundar o Núcleo, estava junto com elas. O trabalho de articulação é delas, das profissionais, não fui a fundadora, o protagonismo é delas, e o que eu e outros amigos diretores do SEPE estamos fazendo, é visitar as escolas de EI e também propagando o núcleo, para dar consistência e organizar as atividades. Estou falando do Núcleo no período de 2015 e 2016, elas tem uma história anterior, da qual eu não fiz parte, mas que você deve conhecer. (Isabela - Diretora do SEPE, 2016).

A diretora da unidade pesquisada também faz uma reflexão sobre como o ingresso dos professores alterou as necessidades presentes da instituição:

O grande diferencial para nós, aqui, foram os PEIs. De tudo, do pedagógico, do direito do 1/3 de planejamento, e começaram a mostrar para a gente, que nós tínhamos que estudar. Porque até então o que eu tinha, eu tinha trabalhado lá atrás – a gente, né! – pensando no cuidado, toda essa preocupação de preservar o bem-estar do aluno, só na parte do cuidar, mas e o pedagógico? A gente não tinha parado para pensar na responsabilidade. O professor estava chegando e agora eles teriam um professor, como esse professor vai trabalhar? A gente não *tá* aqui 10 horas para ficar olhando essas crianças brincando aqui, brincando ali, e aí? Esses professores vão chegar! Como vai ser? “Cata” documento, “cata” o que diz isso, o que diz aquilo. Eles chegaram num movimento, eu falo, não vi ninguém vindo assim, como a gente ouvia na minha época que as pessoas falavam: ‘ai vou entrar para a prefeitura para nunca mais trabalhar e nem vou ser mandada embora, é minha estabilidade, a sala de aula é sua, você fecha a porta e faz o que quiser, você tem autonomia’. Não vi! O grupo que chegou eu falava assim: gente o que é isso? Eles vieram com a corda toda para trabalhar! Eles vieram mexer com a gente! Porque eles mexeram. Era um pessoal novo, todo mundo com vinte e poucos anos, perto de trinta e eu falei “– Gente! Eu

tô crente que tô me estacionando aqui e o pessoal veio para ‘sacudir’!”. Aí eu tive que falar “– Vamos encarar! Vamos encarar o trabalho, né?!” Eu disse “– Que professores bons!” Ninguém veio para descansar, para se acomodar na estabilidade da prefeitura, não. Eles vieram para trabalhar! Eles vieram muito a fim! Então, como é que você não vai fomentar isso? É isso que a gente quer! Quando a gente viu esse grupo, quando a gente vinha dá um centro de estudos e ouvia eles falando, eu dizia “– Meu Deus, que povo bom!” Aí eu dizia, vamos começar a estudar, vamos pegar esses documentos e vamos procurar ver onde é que está essa Educação Infantil. O que essa Educação Infantil está propondo hoje? Aí eu disse: - Nós teremos que estudar muito! Vamos começar a ver quem é que está falando desses pequenos! E, assim, foi como começou a nossa trajetória, nossa história, nosso caminho. (Sílvia – Diretora do Espaço da Brisa, 2017).

A greve deflagrada culminou, ainda, além das conquistas já mencionadas, em conquistas trabalhistas e de carreira importantíssimas às profissionais da Educação Infantil que, ao longo da história da profissionalização do segmento, isto é, carreira, formação e salário, principalmente dos profissionais da creche, se mantinham em desvantagem aos demais profissionais do campo da educação básica. Um dos pontos principais das pautas dos profissionais da educação, dizia respeito à mudanças no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) em vigor, à época. Dentre as mudanças, constava a equiparação salarial dos profissionais por cargo, visto que os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental (PI) possuíam valor hora-aula maior do que os demais professores da rede, de primeiro segmento (PI) e de Educação Infantil (PEI). Um novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) foi aprovado pela Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro e publicado como Lei 5623, de 01 de outubro de 2013. Nesse plano, mudanças sinalizadas pelos profissionais grevistas foram realizadas, a equiparação salarial se constituiu como uma delas. Tal mudança se configurou, para os professores recém-ingressos na Educação Infantil, principalmente, um aumento significativo nos seus salários, pois esses recebiam até menos que os professores de primeiro segmento – PI. As mudanças no campo da Educação Infantil atingiram ainda, com o plano, as profissionais Agentes Auxiliares de Creche (denominadas Agentes Educação Infantil, a partir de então, como mencionado anteriormente), que passaram a receber uma gratificação mediante conclusão de curso de formação na área da Educação. Nesse período, a SME iniciou abertura de novos concursos para professores com carga horária de 40h semanais, portanto, havia na rede, como há atualmente, professores atuantes com cargas horárias diferentes, de 16h, 22,5h, 30h e 40h, tendo esse último, o maior contingente de profissionais, visto que em 2014 foi aberto, por meio do Decreto nº 38.302 de

14 de fevereiro de 2014, processo de migração para 40h. Processo esse, também mencionado no Plano de Cargos e Salários aprovado. Portanto, na categoria de Professores de Educação Infantil, atualmente, encontram-se profissionais com cargas horárias distintas, 22,5h e 40h semanais.

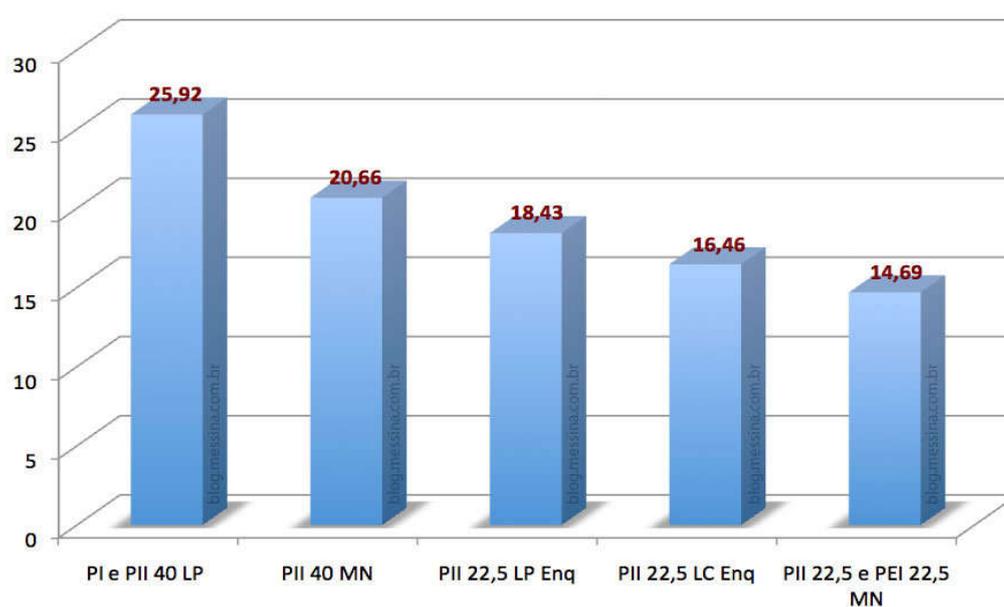
Outra conquista que merece destaque com a mudança do PCCR, diz respeito ao enquadramento por formação dos servidores. Profissionais que possuem como requisito a formação em Nível Médio Normal para ingresso no cargo, isto é, Professores de Educação Infantil e Professores de primeiro segmento do Ensino Fundamental, começaram a usufruir de enquadramento pela conclusão da graduação, sendo aceita após o término de seus estágios probatórios.²⁶ O enquadramento por Pós-Graduação *Latu sensu* também foi outro componente da titulação que começou a ser admitido com o novo plano. Doutorado e Pós-Doutorado entraram como graus admitidos para algumas categorias, como professores de primeiro e segundo segmento, assim como PEIs com carga horária de 40h semanais. Mestrado permaneceu como estava no antigo Plano, admitido para todos os profissionais da carreira de magistério. Para as Agentes de Educação Infantil e demais funcionários do quadro técnico-administrativo atuantes nas escolas da SME, foram criadas gratificações com incorporação por níveis de acordo com o tempo de serviço. Os níveis por tempo de serviço com acréscimos salariais, também foram estendidos aos profissionais do magistério. A progressão dos níveis segue uma sequência que vai do nível 1 ao nível 7, sendo o primeiro de 0 a 5 anos e o segundo de mais de 25 anos, respectivamente.

Entretanto, faz-se necessário evidenciar que apesar das mudanças significativas mencionadas com a aprovação do novo PCCR da educação desse município, no sentido de equacionar diferenças históricas salariais e de carreira, muitos também foram os conflitos e as diferenciações que surgiram entre as categorias mediante sua aprovação. Isto porque as mudanças mais significativas para os profissionais do magistério, e aqui destaco o caso das professoras da Educação Infantil, ocorreram apenas para as professoras com carga horária de 40h semanais. Para essas profissionais, a equiparação salarial com as demais categorias de nível superior, bem como o enquadramento por formação em nível de graduação, pós-graduação *lato sensu*, doutorado e pós-doutorado, foi concedido de imediato, sem exigências

²⁶ Tempo mínimo exigido pela SME/RJ para se tornar servidor permanente do quadro de funcionários da secretaria. Antes desse período, o servidor é considerado como em estado de avaliação. Durante esse período, semestralmente a equipe gestora da instituição tem a tarefa de avaliar esses profissionais até que completem três anos de trabalho para saber se estão aptos a tornarem-se profissionais permanentes do quadro de funcionários da SME (Consultar o estatuto dos servidores desse município).

a priori, o que não ocorreu com as profissionais com carga horária de 22,5h semanais, que tiveram a equiparação salarial com as demais categorias concedida somente no prazo de cinco anos consecutivos, em níveis, a contar da aprovação do PCCR, de 2013 a 2018, assim como não possuem direito ao enquadramento por pós-graduação *lato sensu*, doutorado e pós-doutorado. Dados²⁷ comprovam os avanços mencionados, ainda que para alguns tenham vindo de imediato, para os de 40h e para outros tenha sido feito em cinco anos, para os 22,5h. Vejamos:

Gráfico 1: Comparativo de diferenciação da hora-aula dos profissionais com licenciatura plena (LP) das categorias do magistério do Rio de Janeiro em 2013.



LP = Licenciatura Plena, LC = Licenciatura Curta, MN = Médio Normal, Enq.= Enquadrado

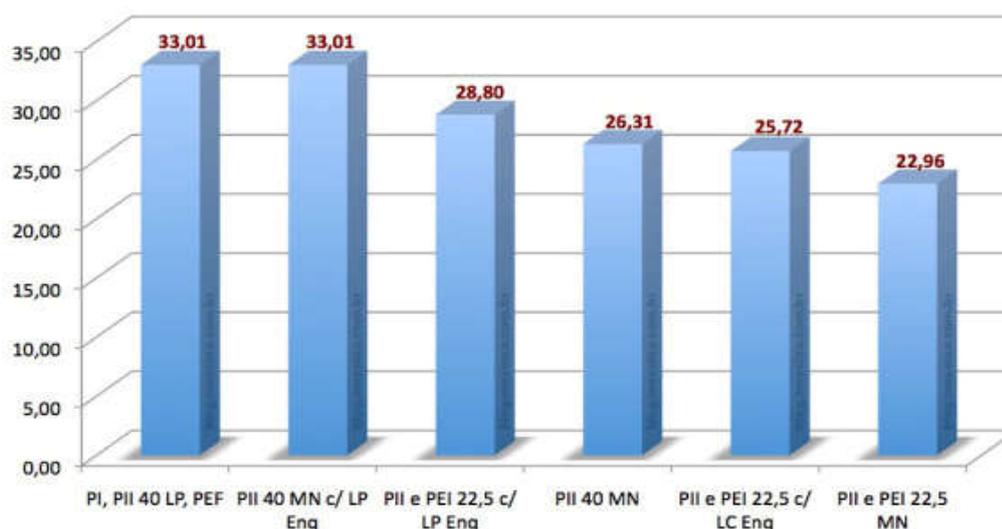
Fonte: <https://blog.messina.com.br/2016/10/01/tres-anos-de-pccr-da-educacao-o-que-muda-na-sua-remuneracao/>

Esse gráfico mostra a diferenciação da hora-aula dos profissionais das categorias do magistério em 2013, antes da aprovação do PCCR. O segundo, a diferenciação da hora-aula dos profissionais das categorias do magistério em 2016, após três anos da implantação e vigência do PCCR que estipulou, como mencionado, a equiparação dos profissionais com carga horária de 22,5h, com Licenciatura Plena, em cinco anos consecutivos.

²⁷Dados obtidos na página eletrônica do Vereador Paulo Messina. A utilização dos dados disponíveis na página eletrônica mencionada, deu-se pela inexistência de dados a esse respeito na página da Secretaria de Educação desse município.

Disponível em: <https://blog.messina.com.br/2016/10/01/tres-anos-de-pccr-da-educacao-o-que-muda-na-sua-remuneracao/>

Gráfico 2: Comparativo de diferenciação da hora-aula dos profissionais com licenciatura plena (LP) das categorias do magistério do Rio de Janeiro em 2016.



LP = Licenciatura Plena, LC = Licenciatura Curta, MN = Médio Normal, Enq.= Enquadrado

Fonte: <https://blog.messina.com.br/2016/10/01/tres-anos-de-pccr-da-educacao-o-que-muda-na-sua-remuneracao/>

O comparativo dos gráficos mostra o quanto a diferenciação entre as categorias do magistério com a mesma formação, licenciatura plena, vem se modificando e diminuindo progressivamente com a equiparação salarial. Nessa comparação, estão incluídos os professores de Educação Infantil desse município.

Ressalto que nesse comparativo, para uma análise mais clara, me atentarei a situação do PII e PEI²⁸ em comparação ao PI, especificamente, ficando o PEF fora desta análise. Em 2013, a diferença da hora-aula dos PI e do PII e PEI 22,5h era de 40,64%, tendo em vista que o PI recebia R\$ 25,92 por hora-aula, enquanto o PII e o PEI 22,5h recebiam R\$ 18,43. Na comparação dos dois gráficos podemos notar que, de 2013 a 2016, a diferença da hora-aula foi reduzida a um percentual de 14,61% entre os profissionais das categorias mencionadas, PI, PII (40h) e PEI (40h), em comparação a categoria do PEI (22,5h). Em 2016, o PI, o PII (40h) e o PEI (40h), encontraram-se recebendo R\$ 33,01 por hora-aula, enquanto o PII e o PEI

²⁸ A escolha da utilização do PII e do PEI em conjunto para a análise se dá pelo fato de que ao realizar o gráfico exposto o vereador em questão não incluiu o PEI 40h junto ao PII 40h, em duas situações, como o fez na página eletrônica mencionada quando realizadas as análises. Portanto, é sabido que ambos se encontram com a mesma situação salarial atualmente. Isto posto, no segundo gráfico onde se lê: PII 40 MN c/ LP Enq (segunda coluna da esquerda para a direita), lê-se: PII e PEI 40 MN c/ LP Enq. e ainda, onde se lê: PII 40MN (quarta coluna da esquerda para a direita), lê-se: PII e PEI 40 MN.

(22,5) com a mesma formação, licenciatura plena, recebiam R\$ 28,80. No entanto, apesar dos avanços mencionados, considero importante salientar, mais uma vez, que os gráficos em questão tornam claros, e visualmente chamam atenção, a discussão, a respeito da diferenciação salarial de profissionais da mesma categoria, porém com carga horária distinta, 40h e 22,5h, realizada pela SME do Rio de Janeiro com a aprovação do PCCR vigente. Observemos a quadro a seguir:

Quadro 2: Valor, em reais, da hora-aula dos profissionais PII e PEI, em 2016, de acordo com as regras da equiparação salarial do PCCR aprovado em 2013.

Categoria	Carga Horária Semanal	Formação	Valor da hora-aula	Equiparação
PII e PEI	40h	Licenciatura Plena	R\$ 33,01	Equiparada hora-aula com o PI.
PII e PEI	40h	Médio Normal	R\$ 26,31	Em 5 anos. Ano 3 de 5
PII e PEI	22,5h	Licenciatura Plena	R\$ 28,80	Em 5 anos. Ano 3 de 5.
PII e PEI	22,5h	Licenciatura Curta	R\$ 25,72	Em 5 anos. Ano 3 de 5
PII e PEI	22,5h	Médio Normal	R\$ 22,96	Em 5 anos. Ano 3 de 5

Fonte: Quadro próprio baseado nos dados contidos na página do Vereador, referentes ao ano de 2016.

Enquanto que para o PII e PEI 40h semanais, com Licenciatura Plena, a equiparação salarial com o PI se deu de imediato, sendo, em 2016, zerada a diferença que existia entre essas categorias, visto que ambas passaram a receber o mesmo valor de hora-aula R\$ 33,01, para o PII e o PEI 22,5h com Licenciatura Plena, Licenciatura Curta ou Médio Normal de formação, a equiparação não foi imediata, mas dar-se-á em cinco anos, tendo em 2016 sido concluída a equiparação do terceiro ano de vigência do PCCR, no qual os professores passaram a receber R\$ 28,80, R\$ 25,72 e R\$ 22,96, respectivamente, por hora-aula. Ao PII e PEI 40h apenas com formação em Médio Normal, a equiparação também dar-se-á progressivamente, estando esse, ao fim dos três anos, com o valor da hora aula igual a R\$

26,31, como mostra o gráfico. Desta forma, a SME desse município, para a mesma categoria, com as mesmas funções, expressas em edital, porém com cargas-horárias distintas, vem descumprindo as leis trabalhistas de isonomia salarial ao distinguir a hora-aula de seus profissionais ao estipular no PCCR que a equiparação se desse progressivamente.

Se por um lado, a equiparação salarial estipulada foi positiva, principalmente associada ao enquadramento pela formação em nível de graduação na área do magistério, pelo incentivo a busca da formação por parte dos profissionais com Médio Normal de ambas as cargas horárias, por outro, criou uma distinção salarial significativa entre os profissionais com carga horárias distintas, mesmo que ao término dos cinco anos essa diferenciação não mais ocorra. O critério de diferenciação entre carga-horária, principalmente, não deveria ter ocorrido, ou, ao menos, deveria ter se dado de maneira igualitária entre todos os profissionais. A SME, quando da divulgação de critérios e da aprovação, alegou que não conseguiria, financeiramente, naquele momento, realizar a transição de todos os profissionais. Diante do exposto, decidiu optar por uns e não outros. Fato é que, para a SME desse município, interessante seria que todos os profissionais migrassem para a carga horária de 40h semanais, uma vez que, do ano da aprovação do PCCR adiante, não foram abertos mais concursos com carga horária de 22,5h semanais. A SME, além da questão orçamentária, alegou por meio do Decreto nº 38.302 de 14 de fevereiro de 2014, já mencionado, que dispõe sobre a ampliação da jornada de trabalho para 40h semanais dos professores que a ampliação dar-se-á por três motivos específicos:

CONSIDERANDO a estruturação da Rede de Ensino em direção à formação de um Plano de Carreira com ênfase na Valorização do Professor;

CONSIDERANDO que é interesse da Administração que o Professor estabeleça um maior vínculo com seus alunos, proporcionando significativa melhora no aprendizado, o que se dará a partir da permanência do Professor em apenas uma escola;

CONSIDERANDO o Projeto Estratégico para a transformação da Educação Municipal através da implantação do Turno Único. (SME, 2014).

De 2013, ano da greve, a 2016, o município do Rio de Janeiro, além das mudanças no PCCR, somou ao salário dos servidores da educação reajustes anuais, alguns dentro da inflação do ano, outros um pouco acima, fato que também modificou e valorizou a carreira dos profissionais: em 2013, 6,75% para todos os servidores, mais 8% da equiparação salarial aos 40h semanais que receberam um total de 15,3% de aumento no ano; em 2014, 6,34%; em 2015, 10,34%; e em 2016, 8,53%. Diante das mudanças mencionadas, os salários e a carreira dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro, no ano de 2017,

segundo dados da Secretaria Municipal de Administração (SMA), encontram-se organizado da seguinte maneira:

Quadro 3: Salário base do Professor de Educação Infantil – PEI 40 horas com formação mínima exigida Médio Normal

Nível	Tempo Serviço	Ensino Médio (Classe A)	Licenciatura Curta (Classe B)	Licenciatura Plena (Classe C)	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> (Classe A1)	Mestrado (Classe D)	Doutorado (Classe A2)	Pós-Doutorado (Classe A3)
Nível 7	Mais de 25 anos	R\$ 5,327.40	R\$ 5,966.69	R\$ 6,682.69	R\$ 6,883.16	R\$ 7,484.63	R\$ 7,685.10	R\$ 8,086.06
Nível 6	Mais de 20 até 25 anos	R\$ 5,122.50	R\$ 5,737.21	R\$ 6,425.67	R\$ 6,618.44	R\$ 7,196.75	R\$ 7,389.51	R\$ 7,775.05
Nível 5	Mais de 15 até 20 anos	R\$ 4,925.49	R\$ 5,516.53	R\$ 6,178.52	R\$ 6,363.88	R\$ 6,919.94	R\$ 7,105.29	R\$ 7,476.01
Nível 4	Mais de 10 até 15 anos	R\$ 4,736.04	R\$ 5,304.36	R\$ 5,940.88	R\$ 6,119.11	R\$ 6,653.80	R\$ 6,832.02	R\$ 7,188.46
Nível 3	Mais de 8 até 10 anos	R\$ 4,553.88	R\$ 5,100.35	R\$ 5,712.38	R\$ 5,883.76	R\$ 6,397.87	R\$ 6,569.24	R\$ 6,911.99
Nível 2	Mais de 5 até 8 anos	R\$ 4,378.74	R\$ 4,904.18	R\$ 5,492.69	R\$ 5,657.47	R\$ 6,151.80	R\$ 6,316.57	R\$ 6,646.14
Nível 1	De 0 a 5 anos	R\$ 4,210.32	R\$ 4,715.56	R\$ 5,281.42	R\$ 5,439.87	R\$ 5,915.19	R\$ 6,073.65	R\$ 6,390.53

Fonte: Sistemas SECE e ERGON - ADMINISTRAÇÃO DIRETA SETEMBRO/2016. Disponível em: http://prefeitura.rio/documents/5462046/5462590/ADMINISTRA%C3%87%C3%83O_DIRETA_CONSOLIDADO_2016_2.pdf²⁹

²⁹ Os valores mencionados referem-se ao salário base dos servidores com os reajustes mencionados anteriormente. Estão excluídos desses valores, os auxílios transporte e cultura, bem como os triênios.

Quadro 4: Salário base do Professor de Educação Infantil – PEI 22,5 horas com formação mínima exigida Médio Normal

Nível	Tempo Serviço	Ensino Médio (Classe A)	Licenciatura Curta (Classe B)	Licenciatura Plena (Classe C)	Mestrado (Classe D)
Nível 7	Mais de 25 anos	R\$ 2,442.31	R\$ 2,735.39	R\$ 3,063.63	R\$ 3,431.27
Nível 6	Mais de 20 até 25 anos	R\$ 2,348.38	R\$ 2,630.18	R\$ 2,945.80	R\$ 3,299.31
Nível 5	Mais de 15 até 20 anos	R\$ 2,258.05	R\$ 2,529.02	R\$ 2,832.50	R\$ 3,172.41
Nível 4	Mais de 10 até 15 anos	R\$ 2,171.20	R\$ 2,431.75	R\$ 2,723.56	R\$ 3,050.38
Nível 3	Mais de 8 até 10 anos	R\$ 2,087.70	R\$ 2,338.23	R\$ 2,618.80	R\$ 2,933.06
Nível 2	Mais de 5 até 8 anos	R\$ 2,007.40	R\$ 2,248.28	R\$ 2,518.09	R\$ 2,820.26
Nível 1	De 0 a 5 anos	R\$ 1,930.19	R\$ 2,161.81	R\$ 2,421.23	R\$ 2,711.78

Fonte: Sistemas SECE e ERGON - ADMINISTRAÇÃO DIRETA SETEMBRO/2016. Disponível em: http://prefeitura.rio/documents/5462046/5462590/ADMINISTRA%C3%87%C3%83O_DIRETA_CONSOLIDADO_2016_2.pdf

Quadro 5: Salário base e gratificação por desempenho do Agente de Educação Infantil (Lei nº 5.620/2013)

Tempo Serviço	Salário Base	Gratificação por desempenho
Mais de 25 anos	R\$1.448,00	R\$1.086,00

Mais de 20 até 25 anos	R\$ 1.412,69	R\$1.059,52
Mais de 15 até 20 anos	R\$1.378,23	R\$1.033,67
Mais de 10 até 15 anos	R\$1.344,62	R\$1.008,47
Mais de 8 até 10 anos	R\$1.311,83	R\$983,87
Mais de 5 até 8 anos	R\$1.279,81	R\$959,86
De 0 a 5 anos	R\$1.248,61	R\$936,46

Fonte: Sistemas SECE e ERGON - ADMINISTRAÇÃO DIRETA SETEMBRO/2016. Disponível em: http://prefeitura.rio/documents/5462046/5462590/ADMINISTRA%C3%87%C3%83O_DIRETA_CONSOLIDADO_2016_2.pdf

Do ponto de vista salarial, os profissionais da Educação Infantil do Rio de Janeiro, apesar das diferenciações mencionadas anteriormente, nos últimos anos vêm recebendo salários e conquistaram um PCCR que os deixa em situação de vantagem em comparação aos profissionais de outros municípios do Brasil e mesmo de outros municípios do Estado do Rio de Janeiro. Se compararmos os salários dos professores desse município com o Piso Salarial Nacional, observamos a diferenciação e os avanços que esse município alcançou em termos salariais, tendo em vista que para uma carga horária de 40h semanais o piso nacional, segundo dados divulgados na Seção 1 do Diário Oficial da União Nº 10, de 13 de janeiro de 2017, se encontra no valor de R\$ 2.298,80, ao passo que o valor base das professoras desse município, com cinco anos de carreira, Nível 1, sem enquadramento por formação, com 40h semanais de trabalho, encontra-se no valor de R\$ 4.210,32.

Na mesma direção, dados obtidos no site do Observatório do PNE (2014-2024), a respeito da Meta 17 – Valorização do Professor³⁰, evidenciam que, a hora-aula dos professores do Rio de Janeiro com Licenciatura Plena, no valor de R\$ 33,01, está, inclusive,

³⁰ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/17-valorizacao-professor/indicadores>

acima da média nacional que é de R\$ 24,00. Em comparação com a hora-aula de profissionais de outras áreas que não do magistério com formação superior, dados da mesma meta evidenciam que a diferença da hora-aula do professor desse município em relação aos profissionais de outras áreas é menor do que em uma comparação com o valor da média nacional.

Gráfico 3: Rendimento médio da hora trabalhada dos professores da Educação Básica e dos profissionais de outras áreas com curso superior em valores de 2015.



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/17-valorizacao-professor/indicadores>

Um profissional de outra área com formação superior está ganhando, em média, R\$ 45,8 por hora de trabalho, R\$ 12,79 a mais que os professores cariocas e R\$ 21,8 a mais que a média nacional dos professores. Portanto, os dados dessa meta nos permitem considerar que um professor desse município com Licenciatura Plena enquadrada, equiparado ou em fase de desenvolvimento da equiparação, isto é, de 40h e de 22,5h semanais de jornada de trabalho, respectivamente, está em melhor situação salarial do que a maioria dos professores do Brasil.

Cabe ressaltar que apesar dos dados positivos em relação aos professores do Rio de Janeiro, a defasagem dos salários dos professores brasileiros, de um modo geral, em comparação aos profissionais de outras áreas com a mesma formação, superior, ainda é grande e exige mudanças.

Com relação aos professores do Rio de Janeiro, vale ressaltar que os migrados para 40h, nesse município, não cumprem a carga horária estipulada, mas 45h semanais, com

acréscimo de aproximadamente R\$ 600,00 de hora-extra. Se considerarmos a extensa carga horária de trabalho a que esses profissionais estão submetidos na prática, 10h semanais, e o não cumprimento, por parte dessa rede, de um modo geral, do disposto na Lei 11.738/08, 1/3 da carga horária de trabalho para atividades extraclasse, objeto desse estudo, é possível notar uma precarização e não uma valorização do trabalho desses profissionais, ainda que seus salários se encontrem bem acima do apresentado, na mesma lei, no que se refere ao Piso Salarial Nacional, anualmente reajustado. Importante mencionar, ainda, que a migração não foi concedida a todos os professores interessados, tendo sido criados critérios para a candidatura ao processo.³¹ Portanto, fica a dúvida sobre as reais intenções da proposta de ampliação, uma vez que se o objetivo anunciado é de valorização profissional e instauração de vínculo do professor com os alunos, o que levaria a proposta a ser direcionada a alguns, excluindo outros?

Portanto, o que parecia ser, inicialmente, uma conquista para toda a categoria do magistério atuante na Educação Infantil, de um modo geral, acabou por se tornar mais um elemento de diferenciação entre seus profissionais. Diante da situação do novo PCCR da educação e dos protestos da categoria frente às diferenciações que estavam sendo criadas, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) divulgou nota, no dia 30 de setembro de 2013³², repudiando e apoiando os profissionais da educação diante das mudanças propostas e das condições estabelecidas:

A ocupação foi um protesto da categoria contra o plano de carreira encaminhado pelo prefeito Eduardo Paes à Câmara, que não só beneficia apenas uma ínfima parcela da categoria (a que cumpre 40 horas semanais) como fere de morte o princípio da paridade, uma vez que não estende aos aposentados a proposta para os ativos. É importante esclarecer que os profissionais da educação sempre estiveram abertos ao diálogo e a negociação com os vereadores sobre o plano de carreira. (CUT, 2013).

O novo plano e as ações do governo em questão, deixam claras as intenções de influenciar a categoria a migrar, em massa, para a carga horária de 40h semanais, uma vez que os mais beneficiados com as mudanças são os profissionais que se encontram inseridos nesse regime de horário.

Outro fato que merece destaque, diz respeito às condições da aprovação do PCCR da educação, realizada sob um cenário de repressão e guerra do lado externo da Câmara dos

³¹ Para mais esclarecimentos, acessar: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=20&id=4152>

³² Para mais informações, acessar: <http://cut.org.br/noticias/greve-dos-professores-do-rio-de-janeiro-2b90/>

Vereadores do Rio de Janeiro, no qual professores foram fisicamente agredidos por policiais que os impediram de participar da votação dentro da casa. O fato foi acompanhado e noticiado por emissoras e mídias alternativas do município. No site oficial do SEPE, há menção anual ao dia da aprovação do plano, o qual é denominado de “Dia da Vergonha”. Segundo consta na página do sindicato³³ no dia 27 de setembro de 2016:

O Sepe e os profissionais de educação realizarão um ato público no Museu do Amanhã (Praça Mauá), no dia 01 de outubro, a partir das 10h, para marcar a passagem dos três anos do chamado “Dia da Vergonha”, quando as autoridades estaduais e municipais (governos Cabral e Eduardo Paes) instauraram um verdadeiro estado de sítio no Centro do Rio para a aprovação do Plano de Cargos e Carreiras da Educação Municipal, no dia 1º de outubro de 2013.

3.3 Formação dos profissionais da Educação Infantil desse município

Do ponto de vista da formação, os incentivos conquistados no PCCR se mostram, apesar das diferenciações mencionadas, positivos no sentido de impulsionar a categoria à busca de maior profissionalização em torno da formação em licenciatura, e ainda, em nível de pós-graduação, uma vez que essa formação também agrega valor ao salário do professor com o enquadramento. Portanto, entendo que: um percentual ainda elevado de docentes na Educação Infantil que não possuem formação superior reforça as desigualdades nas situações de trabalho e emprego, pois a formação agrega valor à remuneração. (VIEIRA, 2013, p.22).

No entanto, é importante pensar no tipo de formação realizada pelos docentes e quais seus objetivos para a Educação Infantil. Como Barros (2012) especifica, e pondera, em seu trabalho sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro:

A defesa da formação de profissionais em nível superior traz consigo a preocupação com a qualidade desta formação. Que ensino superior é esse? Que instituições oferecem esses cursos e em que condições? Até que ponto este ensino superior é realmente adequado aos propósitos da Educação Infantil? Em que medida é possível associar a formação dos professores à qualidade do trabalho desenvolvido? (BARROS, 2012, p.2).

Em 2012, foi aberto o curso de Especialização em Docência da Educação Infantil realizado numa parceria do MEC com as Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, UFRJ e UFRRJ). O curso em questão, atendendo as demandas por formação em nível de pós-graduação dos professores da educação básica, expressas no PNE 2001-2010 e reafirmadas pelo PNE 2011-2020, configurou-se, pelos relatos das entrevistadas e pelas

³³ Disponível em: http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7418

pesquisas sobre o tema (SANTOS, 2016 – CORSINO, 2016) como uma das mais importantes formações da área. Com aulas presenciais, o curso tinha como proposta pensar as questões cotidianas da infância institucionalizada trocando experiências e aprofundando os estudos teóricos sobre a infância a partir das nossas vivências em sala, com as crianças. Portanto, entendendo e dando materialidade ao que expressa Silva (2013):

A definição do (a) professor (a) como o (a) profissional adequado (a) para atuar com bebês e crianças pequenas é uma etapa importante no processo de constituição da identidade da Educação Infantil, mas não é suficiente. É preciso dar conteúdo ao que se entende por *professor* ou *professora de bebês e crianças pequenas*. (SILVA, 2013, p. 29).

Para a professora Maria Walburga dos Santos, do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos, em entrevista realizada para a ANPED sobre a Formação de Professores para a Educação Infantil, em 2016³⁴, o curso em questão representou um dos maiores avanços no campo da formação para o professor da infância nos últimos anos, em especial por que:

[...] a pauta pedagógica [...] (especificamente do Curso de Especialização) versou pelo aprimoramento profissional (notadamente na Docência na Educação Infantil) e olhar para a pesquisa, a partir dos três eixos da matriz curricular adotada: Fundamentos da Educação Infantil; Identidades, práticas docentes e Pesquisa; e Cotidiano e Ação Pedagógica, potencializando aos cursistas ampliar sua visão e compreensão da amplitude do trabalho que desenvolvem, marcando o lugar da relevância dessa profissionalidade, que nem sempre é reconhecida como tal por outros docentes e pela sociedade em geral, considerando como “menor” o trabalho pedagógico com crianças pequenas. Ao mesmo tempo, além da atenção às práticas com as crianças e comunidade que as envolvem, houve a intencionalidade de aprofundar olhar para a gestão, políticas públicas e valorização da carreira, muitos desses assuntos sendo tratados nas monografias solicitadas como conclusão de curso.

A referência feita pela professora ao Curso de Especialização como sendo algo do passado, não se dá por acaso. Em 2016, foram formadas as últimas turmas do curso mencionado. O Governo Federal não renovou os contratos com as Universidades, fato que demonstra uma grande perda para a política de formação. A professora Patrícia Corsino, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em entrevista na mesma

³⁴ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/formacao-de-professoras-para-educacao-infantil-entrevista-com-maria-walburga-dos-santos-ufscar>

revista³⁵, aponta e pontua que até o momento, a formação de professores de Educação Infantil não entrou na pauta das ações do MEC do atual Governo Federal.³⁶

Diante do exposto, portanto, é importante pensar, principalmente, as formações futuras dos profissionais da Educação Infantil dessa rede, uma vez que com o término do curso Proinfantil, bem como, com a exclusão do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Especialização em Docência na Educação Infantil, ambas as ações de formação do município em parceria com o Governo Federal, não há, atualmente na rede, formação pública e, consideradas de qualidade, sendo ofertada aos profissionais, o que levará uma parcela grande a busca da formação em instituições privadas das quais a qualidade é duvidosa e pouco conhecida, salvo exceções.

Considero importante destacar, ainda, que as ações de formação públicas mencionadas não foram realizadas e estruturadas pelo município em questão, mas como uma iniciativa dos estudiosos e organização de professores das Universidades Públicas Federais com o MEC. Muitas profissionais do município participaram das formações mencionadas por fazerem parte do quadro de funcionários da educação, requisito para a candidatura às vagas, no entanto, a ida aos encontros de formação, bem como tempos e espaços para discussão e apresentação de propostas, foram pouco, ou nada, estimulados e propiciados pelo município, que ao invés de facilitar a formação de seus profissionais, uma vez que a oferta se deu dentro do processo democrático de descentralização, isto é, da coparticipação dos entes federados nas ações de políticas públicas para a formação docente, a dificultavam ou a ignoravam. Parece haver uma isenção de responsabilidade do município com a formação de seus profissionais, ficando apenas o Governo Federal, que deveria ser o financiador e regulador e não o executor direto, responsabilizado sozinho, muitas vezes, pelas ações, como é o caso do Rio de Janeiro atualmente.

Importante mencionar que a única formação atualmente ofertada pelo poder público municipal aos profissionais da Educação Infantil, é a ocorrida anualmente denominada Jornada Pedagógica que no ano de 2017 encontra-se em sua 8ª edição. As Jornadas Pedagógicas são organizadas pela Gerência de Educação Infantil desse município em parceria

³⁵ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/formacao-de-professoras-para-educacao-infantil-entrevista-com-patricia-corsino-ufjf>

³⁶ Corsino se refere às ações do atual Governo Federal comandado pelo Presidente Interino Michel Temer. Dilma Rousseff, presidente eleita em 2014, foi afastada do cargo em 2016 sob acusações, até o momento não julgadas e, precisamente, especificadas. O caso foi considerado, por muitos brasileiros como golpe, tendo em vista que o seu vice-presidente, eleito em sua chapa, do partido que possuía a maioria na câmara, o PMDB, assumiu o cargo. Com a mudança mencionada, muitas políticas foram modificadas, extintas ou descontinuadas.

com a MultiRio³⁷ e tiveram início em 4 de junho de 2012. Seus encontros têm como principal objetivo promover a formação continuada dos profissionais de EI do município³⁸. Em suas primeiras edições, ocorria fora das unidades, em pólos espalhados pela cidade, em dois encontros anuais, nos quais as profissionais eram convidadas a assistir a transmissão em vídeo conferência, opinando presencialmente, em tempo real, sobre as temáticas. Nessas, a integração entre todas as profissionais era grande, visto que não ocorria dentro das unidades. Com o tempo sua estrutura foi se modificando. Atualmente, durante uma semana, as profissionais se reúnem com toda equipe, na sua instituição de trabalho, sem a presença das crianças, para assistir e debater temas gerais sobre a EI, gravados em vídeo e televisionados em todas as unidades. Além dos vídeos, um material impresso com sugestões de dinâmicas e interações é enviado, de modo que a equipe, da forma que achar melhor e mais conveniente, execute. Esse material é construído pela Gerência de Educação Infantil e encaminhado às instituições que ficam responsáveis pelo desenvolver das dinâmicas propostas. A escolha dos temas é feita por meio de um levantamento prévio junto aos profissionais da rede sobre quais questões de suas práticas mais os incomodam e merecem maior atenção. Para a discussão das temáticas são convidados profissionais da Infância, de um modo geral – professores acadêmicos e estudiosos de áreas afins – e ainda, profissionais da rede interessados, PEIs e AEIs.

Apesar da existência dessa formação pensada e executada pelos gestores públicos municipais do Rio de Janeiro, é importante atentar para os limites dessa formação uma vez que, a mesma se configura como descontínua e pouco realista tendo em vista que as questões abordadas, apesar de serem retiradas de um levantamento feito anteriormente com os profissionais da rede, abordam superficialmente os assuntos. Formações como essas, de curta duração e ocorridas uma vez ao ano, seus problemas e limites, são problematizados por vários profissionais da área da EI³⁹ e, portanto, merecem ser revistos para a promoção de práticas de qualidade mais duradouras e comprometidas.

Outra formação continuada ofertada aos profissionais da EI desse município, atualmente, está sendo pensada, estruturada e recentemente encaminhada pelo Núcleo de Estudos da Educação Infantil, do SEPE, em parceria com uma professora da UERJ. A proposta constitui-se como a oferta de um curso de extensão com duração total de 60h

³⁷ Empresa Municipal de Múltiplos Meios criada em 1993 e vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Para mais informações, acessar:

<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/multirio/a-multirio>

³⁸ Para mais informações, acessar: https://www.facebook.com/pg/JornadaPedEI/about/?ref=page_internal

³⁹ NUNES, LEITE e KRAMER (2013).

distribuídas em encontros semanais de três horas, no turno da noite, e um encontro de seis horas durante um sábado por mês. Com uma proposta inicial de 20 vagas, o curso em questão encontra-se em fase de desenvolvimento com início de suas atividades em julho desse ano. Dentre seus principais objetivos está a formação política e reflexiva pedagógica dos profissionais que atuam na EI desse município na proposição de políticas junto às entidades representativas; a construção de pautas, junto ao sindicato, das questões da EI; e ainda se constituir como uma formação continuada dos profissionais da EI materializando a conquista de 1/3 de atividades extraclasse para esses profissionais.

A proposta do curso, em questão, coloca-se como satisfatória e interessante do ponto de vista do encontro dos profissionais e na tomada de consciência de políticas para a EI desse município. O Núcleo, com esse curso, materializa e institucionaliza as discussões que deram origem a sua existência no ano de 2012 e essa é uma conquista positiva do ponto de vista da militância e de mais conquistas para os profissionais da EI e para as crianças atendidas nesse município, principalmente no tocante ao cumprimento e problematização do 1/3 do horário extraclasse para atividades fora de sala de aula para as profissionais e na aproximação, cada vez maior, das profissionais PEI e AEI nos debates e redução de conflitos. Problematizar as políticas encaminhadas para as profissionais da infância nesse município é essencial para a garantia e asseguarção tanto das políticas já existentes, como a questão do 1/3, quanto para as que possam vir a surgir. Contudo, é importante salientar que apesar da iminente relevância desse curso para a formação política e militante das profissionais da EI desse município, e seus desdobramentos, a continuação desse curso é, ainda, uma questão em aberto diante do seu pouco tempo de existência, e essa é uma realidade.

3.4 A questão do 1/3 da carga horária de trabalho dos professores para atividades extraclasse em meio às mudanças.

Fatores econômicos e de arrecadação podem estar relacionados ao tema, visto que a rede municipal do Rio de Janeiro constitui-se como a maior da América Latina e equacionar essas medidas não é tarefa fácil, contudo, a falta de iniciativa do município no diálogo com a União em relação à ações mais diretas de formação de seus profissionais, sugere algo no que diz respeito a suas intenções no tocante a formação de seus profissionais. Nesse contexto de políticas e legislações Federais e Municipais de formação, encontra-se também a questão contida no artigo 2º da lei 11.738/08, destinação do 1/3 da carga horária de trabalho para as atividades extraclasse. A lei é Federal e seu cumprimento deve ser estendido a todo o

território nacional, nos âmbitos Estadual e Municipal. No entanto, o município do Rio de Janeiro, após nove anos de implementação ainda não cumpre o disposto na lei.

Isto posto, a despeito da positiva situação salarial dos professores do município do Rio de Janeiro, no que se refere às condições de trabalho e formação, que também incidem sobre a valorização profissional, e aqui me refiro especificamente ao cumprimento do 1/3 da carga horária para atividades extraclasse, ao longo dos anos citados vem sofrendo perdas e mesmo caindo no esquecimento por parte dos dirigentes públicos, e é nessa questão, mais especificamente, que vem sendo desenvolvida a luta dos professores de Educação Infantil desse município junto à SME e ao Ministério Público do Rio de Janeiro, com mais ênfase, nos últimos anos, segundo fala da própria diretora entrevistada do SEPE:

Da Educação Infantil ao 9º ano, é um tema que unifica os profissionais, é um tema comum. Nesses últimos anos, mais importante até do que a questão salarial se tornou a questão do 1/3. Muitos profissionais falam, não que o salário esteja bom, mas que se mobilizam mais pela questão do 1/3, e isso a gente consegue vê na rede, do que pela perspectiva de lutar para ter o aumento. Creio que essa questão está mais em ênfase pela questão da precarização, de entender que não ter o 1/3 garantido expressa a precarização das condições de seu trabalho. É também uma forma de melhorar a qualidade do trabalho, além da formação. (Isabela – Diretora do SEPE, 2016).

A questão do 1/3 da carga horária de trabalho dos professores estava contida, assim como ainda está, em todas as pautas de assembleias, atos e atas de negociação ao longo dos últimos anos. No PCCR promulgado, Lei 5.623/13, consta em seu Artigo 49 que a partir do primeiro ano de vigência, a SME se comprometia a assegurar, gradativamente, o tempo necessário aos professores para atividades extraclasse, como consta na Lei Federal:

Art. 49. Aos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro será assegurada, de forma paulatina, a implantação da composição da jornada de trabalho prevista na Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, observados o planejamento, a disponibilidade orçamentária e as orientações contidas no Parecer nº 18/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministro da Educação, conforme publicado no Diário Oficial da União – DOU de 1º de agosto de 2013.

Mediante o fim da greve, em acordo firmado entre a SME e o Sindicato, ainda no ano de 2013, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) especial para tratar das questões relativas a essa temática. O grupo reuniu-se e atas foram redigidas com as propostas apresentadas por ambos os lados envolvidos. No ano de 2014, o Sindicato deflagrou, junto à categoria, mais uma greve em protesto ao não cumprimento, por parte da SME, de alguns dos acordos

firmados no ano de 2013. No entanto, a prefeitura alegou incoerência da greve o que, culminando na intervenção do Ministério Público, na forma de Recomendação 01/2014 e do Supremo Tribunal Federal, em audiência no dia 13 de maio de 2014. Após essas intervenções foram publicadas em Diário Oficial nº 39 do município, do dia 15 de maio de 2014, as atas dos encontros destinados a discussão do 1/3 para as atividades extraclasse. As atas, de um modo geral, apontam para discussões com pouco, ou quase nenhum, acordo sobre a situação mencionada. Ainda em 2014 o Sindicato entrou com uma ação no Ministério Público alegando o não cumprimento da lei. No dia 29 do mesmo mês, saiu sentença favorável ao Sindicato sobre o cumprimento. Da sentença, destaco:

Assim, por tudo o que foi aqui apresentado, de forma sucinta, é forçoso reconhecer que a Lei nº 11.738/2008 é mais uma contribuição ao processo de valorização dos profissionais do magistério e de melhoria da qualidade de ensino e, como tal, não pode ser ignorada ou descumprida pelos entes federados. Obviamente, isso exigirá um debate aprofundado sobre o regime de colaboração entre os entes federados, partilhando responsabilidades e recursos econômicos, assumindo a União suas funções redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Cabe, portanto, a todos os órgãos do estado brasileiro cumpri-la e fazê-la cumprir, sob pena de se tornar letra morta uma lei que é resultado da luta dos professores e da conjugação dos esforços das autoridades educacionais, gestores, profissionais da educação e outros segmentos sociais comprometidos com a qualidade da educação e com os direitos de nossas crianças e jovens a um ensino de qualidade social.

Prossegue:

Claro que as implicações financeiras e pedagógicas têm de ser levadas em conta para fins de antecipação de tutela, de modo que a fixação de um prazo razoável para adoção das providências tendentes ao necessário cumprimento da Lei Federal n. 11.738/2008 é DE RIGOR.

E conclui:

Isto posto:

A) JULGO PROCEDENTE O PEDIDO, condenando o réu na obrigação de regularizar a distribuição de jornada de trabalho de todos os professores do quadro de educação básica do ensino público municipal do Rio de Janeiro, nos moldes da Lei Federal n. 11.738/2008, observando o critério de "hora-aula" sem realizar multiplicações pelos minutos de sua duração (dito "hora-relógio"), sendo inadmissível pretender computar intervalos entre aulas (10 minutos) ou de recreio dos alunos no cômputo da fração legal de atividades extraclasse, tudo na forma da fundamentação supra.

B) Ante a importância da educação básica de qualidade para a sociedade brasileira, porém tendo em conta as providências de cunho burocrático necessárias ao implemento adequado do comando sentencial supra, CONCEDO ANTECIPAÇÃO DE TUTELA em sentença, porém FIXO O MÊS DE JANEIRO DE 2016 como TERMO FINAL do prazo para que se dê o devido cumprimento desta sentença, sob pena de fixação de astreintes

ao réu, sem prejuízo da eventual responsabilização que couber ao administrador público titular da Secretaria Municipal de Educação e, secundariamente, ao próprio Prefeito Municipal, pela eventual mora no cumprimento do julgado.

C) Em atenção ao disposto nos artigos 461 e 632 do CPC, expeçam-se mandados por OJA e cumpram-se, intimando-se da obrigação de fazer o Sr. Secretário Municipal de Educação e o Sr. Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro, instruindo-se os mandados com cópias desta sentença.

Portanto, o mês de janeiro de 2016 foi fixado como data limite, prazo final, para a implementação da lei em toda a rede. Fato esse que não aconteceu até o presente momento.

Cabe lembrar que no tocante à Educação Infantil, especificamente, o único documento elaborado e enviado pela SME às instituições, que disserta sobre a temática do 1/3 destinado aos professores para atividades extraclasse, configura-se como a Circular E/SUBE/CED nº 11 Rio de Janeiro, 15 de fevereiro de 2012, intitulada: Horário Extraclasse Semanal para os profissionais da Educação Infantil – Informações complementares AAC e PEI. Esse documento, em linhas gerais, apresenta orientações para a organização das unidades no cumprimento da lei federal, como aproveitamento de tempos e espaços mais apropriados para a saída de sala dos professores, bem como a fração de horas de encontros, em reuniões coletivas ou em tempos individuais, para cada professor por grupamento, Berçários, Maternais e Pré-escola. Desde então, nenhum outro material ou documento foi organizado ou encaminhado nessa prefeitura às unidades.

Diante do quadro exposto, mesmo perante todas as adversidades da rede, principalmente no que diz respeito à falta de funcionários suficientes para o trabalho cotidiano, entendendo a importância do cumprimento da lei para a qualidade do trabalho nas instituições junto às crianças e como direito dos professores, algumas diretoras e equipes de direção organizaram, e vem organizando, suas rotinas de modo que a lei seja cumprida. Isto é, empenham, individualmente, nas instituições de Educação Infantil que gerenciam, esforços para que, como disse o juiz em sentença, a lei não venha a “se tornar letra morta”. No entanto, é importante mencionar que nem todas optaram por essa organização, uma vez que a SME, desde então, não mais se pronunciou a respeito do assunto e cada gestora das instituições vem fazendo, dentro das possibilidades que lhes são conferidas e dentro das intenções que possuem, o que entendem ser melhor na redução dos conflitos e no desenvolver de um trabalho de qualidade.

Portanto, de modo a compreender melhor os esforços empreendidos na asseguuração desse direito aos professores e de compreender melhor as adversidades encontradas, no

capítulo a seguir trago para a discussão a fala das profissionais da unidade pesquisa com relação à situação do cumprimento da lei: características da unidade pesquisada, impasses, desafios e conquistas. As falas das profissionais da instituição serão confrontadas com as falas das demais profissionais entrevistadas, do sindicato e de movimentos da Educação Infantil desse município, de modo a identificar formas distintas de fazer dentro da mesma rede de educação, e ainda, salientar e melhor compreender o que faz essa unidade se diferenciar das demais em termos qualitativos e no cumprimento da lei.

Capítulo 4 - Espaço da Brisa: elementos para a compreensão da valorização profissional.

Para iniciar esse capítulo, cabe mencionar que a análise dos depoimentos das profissionais entrevistadas não seguirá a cadência e a ordem contidas no roteiro de entrevista, mas a predominância de temas que emergiram nas entrevistas realizadas. Como já mencionado no capítulo referente aos percursos metodológicos, utilizamos um roteiro de entrevista direcionado a todas as entrevistadas da pesquisa. Nesse sentido, semelhanças e diferenças quanto ao fazer dessa instituição puderam ser mais explicitadas com relação ao que é próprio da mesma.

O capítulo está organizado em seis subitens que analisam as entrevistas realizadas no Espaço da Brisa: o primeiro constitui-se de uma apresentação do Espaço da Brisa, características, organização e estrutura física; o segundo consiste na exposição dos elementos facilitadores identificados no cotidiano de trabalho da unidade pesquisada que incidem sobre um clima propício, apesar das dificuldades identificadas, para a promoção do cumprimento dos tempos e espaços extraclasse; o terceiro é composto pelas estratégias criadas pelas gestoras e demais profissionais no respeito ao cumprimento desses tempos e espaços na unidade; o quarto argumenta sobre a importância dada pelas profissionais aos tempos e espaços assegurados em lei expressa pelo relato das atividades realizadas e pela qualidade conquistada a partir dessas experiências e formas de fazer; o quinto, sobre os modos diferenciados de fazer o planejamento nessa instituição; o sexto e último, apresenta o que as profissionais entrevistadas sabem sobre a lei 11.738/08, mais especificamente sobre a destinação de 1/3 da carga horária de trabalho para atividades extraclasse aos professores, e quais intenções políticas atribuem à mesma, expressando pontos de convergência e divergência interessantes do ponto de vista da política pública.

4.1 O Espaço da Brisa

O Espaço da Brisa está localizado na Zona Oeste da cidade, mais especificamente no bairro de Pedra de Guaratiba. A instituição está integrada a 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e caracteriza-se como o primeiro Espaço de Educação Infantil (EDI) ⁴⁰ inaugurado na região, em 11 de maio

⁴⁰ Os Espaços de Desenvolvimento Infantil fazem parte do Plano de Expansão e Salto de Qualidade da SME para a Educação Infantil e diferenciam-se das creches porque apresentam uma organização pedagógica, estrutural e organizacional distinta em relação a outras instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade (creche e pré-escola), com especificidades próprias. (trecho retirado do documento Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI: Modelo Conceitual e Estrutura, 2010). Os primeiros EDIs foram inaugurados em 2009 e,

de 2011. Seu nome faz referência, homenageia uma das crianças assassinadas na Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, no dia 07 de abril de 2011, uma tragédia que ficou marcada nessa rede. Na ocasião do ocorrido, vários EDIs estavam sendo construídos, por esse motivo vários deles, espalhados por toda a cidade e CREs, levam os nomes das crianças que perderam a vida, trágica e precocemente, nesse episódio.

De fácil localização, a instituição está situada e possui entrada numa rua que dá acesso a uma praia da região, conhecida por sua predominante vegetação de mangues e restinga, e uma estrada principal. Na rua, ao lado da instituição, localiza-se uma praça na qual costumam ocorrer eventos do bairro. A estrada principal do bairro, seu outro lado de acesso, constitui-se como passagem de meios de transporte para vários lugares da cidade. Apesar da boa localização e acesso, as calçadas ainda não são pavimentadas e o asfalto apenas cobre a rua principal da região. A instituição está localizada ao lado, divide muros, ainda, com a Clínica da Família, e próximo, na mesma calçada, da Associação de Moradores e da Delegacia de Polícia da região. É como se esses prédios estivessem sido construídos em um único terreno público que possuem apenas muros e alguns passos como distância entre eles.

O prédio do Espaço da Brisa foi construído especificamente para o atendimento educacional de crianças de 0 a 6 anos e, por esse motivo, possui características interessantes do ponto de vista da acessibilidade e estrutura na apropriação dos espaços internos e externos. A unidade conta com 3.200 m² de extensão territorial com 1.600 m² de espaço construído. Na parte externa do prédio principal, em seu arredor, dentro dos limites territoriais da unidade, há área gramada cercada por árvores, quintal amplo com plantas nativas, três casas de brinquedos de alvenaria sob piso anti-impacto, área de recreação com chuveirão, um quiosque colonial coberto e um estacionamento. Plano, com apenas um andar, o prédio conta com: corredores largos; dois solários em seu interior, um coberto e um aberto; nove salas de atividades climatizadas com quatro banheiros infantis em seus interiores (com exceção de uma que deixou de ser sala de leitura e passou a ser sala de atividades em 2016); uma sala de reuniões de equipe; uma secretaria para atendimento ao público; um refeitório que comporta o equivalente a duas turmas por refeição; um banheiro unissex de uso das PEIs, AEIs e equipe gestora; uma cozinha restrita a funcionários do local, uma área de serviços com banheiro (unissex) de uso dos funcionários e lavanderia; um lactário; uma despensa, uma sala de

atualmente, segundo dados do site oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro, somam um total de 284 estabelecimentos espalhados por toda a cidade. Para mais informações:

<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?palavraChave=espa%E7o+de+desenvolvimento+infantil&cmd=listPorNome>

atendimento inativa que atualmente funciona como espaço para amamentação dos bebês e como copa para os adultos; um almoxarifado; dois depósitos; uma sala para a equipe de direção.

Todas as salas contam com mobiliários acessíveis às crianças, como cadeiras, espelhos, mesas, ganchos, janelas e murais. Os banheiros também foram construídos com equipamentos acessíveis às crianças com pias e vasos aos seus alcances. As salas contam ainda com acervos de livros dispostos em estrados de berços desmontados fixados no chão. Como a biblioteca da escola foi desativada para uso como sala de atividades, todo o seu acervo foi dividido pelas turmas que agora contam com acervos próprios. As salas possuem ainda tatames para atividades no chão e colchonetes usados na hora do descanso das crianças do turno integral.

A escola atualmente conta com um quantitativo geral de atendimento de 294 crianças divididas em turmas de creche e pré-escola em horário integral e parcial, respectivamente. Com um quantitativo máximo de 25 crianças por turma a organização dos grupamentos se dá da seguinte maneira:

Quadro 6 – Distribuição das turmas por horários, grupamentos e quantitativo de crianças

Horários	Integral (9horas)		Parcial (4h30m)		Total
Grupamentos	Maternal I	Maternal II	Pré-escola I	Pré-escola II	4
Turmas	EI 21; EI 22; EI 23	EI 31; EI 32; EI 33	EI 41; EI 42; EI 43	EI 51; EI 52; EI 53	12
Crianças	73 crianças	73 crianças	73 crianças	75 crianças	294

Importante mencionar que essa unidade vem passando por mudanças, desde sua inauguração até atualmente, na composição de suas turmas, sendo mais expressivas as mudanças ocorridas do ano 2016 ao ano de 2017. Desde seu início essa unidade possuía em sua composição o grupamento do berçário em sua organização e rotina, tendo, no ano de 2016, atendido um total de 23 crianças em uma turma de tempo integral, situação que já havia sido modificada desde a inauguração da unidade que contava com duas turmas de berçário e não apenas uma. A entrada de uma turma de pré-escola integral modificou essa realidade e fez extinguir uma turma de berçário. No atual ano, 2017, as turmas de berçário foram extintas por

completo para que novas turmas de pré-escola fossem abertas. Outra mudança significativa, diz respeito ao horário. No ano de 2016, todas as turmas, inclusive as de pré-escola já existentes nessa unidade, possuíam funcionamento em horário integral, o que no ano de 2017 também se modificou, sendo hoje todo o quadro da pré-escola atendido em horário parcial. Tais mudanças sugerem caminhos e estratégias encontrados por essa SME no cumprimento da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que determina a obrigatoriedade da pré-escola, a qual, estados e municípios tiveram como prazo o ano de 2016 para adequar suas redes de ensino à essa determinação e ainda ao cumprimento da Meta 1 do novo Plano Nacional de Educação (PNE) decênio (2010-2020) que determina sua universalização como meta até o fim da data do plano, portanto, até 2020. Contudo, tal medida é, no mínimo, contestável e perigosa, uma vez que deixa o atendimento da creche, em especial das crianças de 0 a 2 anos, prejudicado.

O Espaço da Brisa conta ainda com uma equipe de atendimento direto às crianças, com: sete (7) Professoras de Educação Infantil (PEIs) com carga horária oficial de 40h semanais (concuradas e migradas⁴¹); seis (6) professoras de Educação Infantil com carga horária total de 22h e 30 min semanais; onze (11) Agentes de Educação Infantil (AEIs) com carga horária total de trabalho na unidade de 32h; cinco (5) Auxiliares contratadas da Masan⁴² que trabalham 30h semanais em atendimento exclusivo às crianças; dois (2) Professores de Segundo Segmento de Educação Física com atendimento apenas nas turmas de pré-escola I e II; uma (1) Diretora geral (com cargo na rede de Professora II, primeiro segmento do Ensino Fundamental); uma (1) Diretora Adjunta (com cargo na rede de PEI 22h30m); e uma Professora Articuladora⁴³ (com cargo na rede de Professora II, primeiro segmento do Ensino Fundamental com carga horária de 22h30 min).

O quantitativo de adultos e cargos, por turma, nesta unidade para o trabalho diário está organizado da seguinte maneira:

⁴¹ As migradas constituem-se como as professoras que fizeram concurso e entraram para o quadro da rede com carga horária de 22,5 semanais, no entanto, optaram por sair dessa carga horária e assumir 40h semanais de trabalho.

⁴² Empresa terceirizada contratada e prestadora de serviços para a SME do Rio de Janeiro.

⁴³ Cargo técnico-administrativo criado pela Resolução SME nº 816, de 5 de janeiro de 2004, para atuação junto à equipe gestora nas creches. Um cargo que não possui aumento de carga horária, como ocorre com as diretoras que passam a exercer 40h semanais de trabalho, tampouco recebe gratificação por exercício da função, assim como também acontece com as diretoras em exercício no cargo.

Quadro 7 – Quantitativo de adultos e seus cargos por grupamento.

I n t e r a l	Maternal I	EI 21	1 PEI 40h + 2AEI (manhã) + 1 AEI (intermediária) + 1 Masan (tarde)
		EI 22	1 PEI 40h + 1AEI (manhã) + 1 Masan (intermediária) + 1 Masan (tarde)
		EI 23	1 PEI 40h + 2AEI (manhã) + 1 Masan (tarde)
	Maternal II	EI 31	1 PEI 40h + 1AEI (manhã) + 1 AEI (tarde)
		EI 32	1 PEI 40h + 1AEI (manhã) + 1 AEI (tarde)
		EI 33	1 PEI 40h + 1AEI (manhã) + 1 Masan (tarde)
P a r c i a l	Pré-escola I	EI 41	1 PEI 22h30m (manhã)
		EI 42	1 PEI 40h * (manhã)
		EI 43	1 PEI 22h30m (tarde)
	Pré-escola II	EI 51	1 PEI 22h30m (tarde)
		EI 52	1 PEI 40h* + PEI 22h 30m (tarde)
		EI 53	1 PEI 22h30m (tarde)

*A PEI 40h das turmas EI 42 e EI 52 é a mesma. Ela sai mais cedo da unidade, por esse motivo, há uma PEI 22h30 que fica em seu lugar no turno da tarde coordenando a saída das crianças da turma EI 52.

Importante mencionar que das professoras com carga horária de 40h semanais apenas uma cumpre, na prática, às 40h de trabalho como o cargo dispõe. As demais profissionais da unidade, com carga horária de 40h oficiais de trabalho, na verdade cumprem a carga horária de 45h. Isto porque as profissionais migradas, quando aberto o processo de migração, optaram por aceitar trabalhar em regime de 45h de trabalho com pagamento de horas extras para complementar a carga horária. Portanto, essas profissionais trabalhando na unidade, cotidianamente, 9h por dia e não 8h.

No que toca a questão dos horários extraclasse dos profissionais dessa unidade, atualmente:

- PEIs com 40h ou 45h semanais de trabalho dispõem semanalmente de 13h externas as atividades de sala, porém todas dentro da unidade;
- PEIs 22h30m do turno da manhã, possuem de 1h30m a 2h de atividades extraclasse, enquanto as do turno da tarde dispõem de 4h30m (no turno da tarde há uma profissional de 22h30m em excesso na unidade que fica como “volante” nas turmas em atividades de sala de leitura enquanto as professoras se ausentam da turma e ainda tempos da disciplina de Educação Física);
- AEIs possuem 10h semanais de atividades complementares das quais 2h são realizadas na unidade e 8h fora dela;
- Auxiliares da Masan não possuem horários extraclasse.

No que toca a formação inicial e continuada na área de Educação das profissionais dessa unidade:

- das 13 PEIs, sete possuem graduação em Pedagogia, uma possui Mestrado em Educação, três possuem Especialização em Educação Infantil (uma delas possui graduação em Matemática e Pedagogia) e duas possuem Médio Normal (uma com graduação em Engenharia);
- das 11 AEIs, uma possui pós-graduação em Psicopedagogia, quatro possuem Médio Normal, duas possuem graduação em Pedagogia, uma possui graduação em Letras, uma em Psicologia e duas possuem o Ensino Médio Geral;
- das cinco auxiliares da Masan, duas possuem Ensino Médio Normal das quais uma está cursando Pedagogia e três possuem Ensino Médio Geral das quais uma está cursando Pedagogia;
- das três profissionais que se encontram nos cargos de gestão, a diretora geral possui graduação em Pedagogia, a diretora adjunta possui graduação em Pedagogia com Especialização em Educação Infantil e a PA possui formação em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia.

4.2 Trabalho coletivo na unidade: as relações estabelecidas.

Os depoimentos das profissionais da instituição pesquisada, em comparação a fala das demais profissionais entrevistadas, integrantes do sindicato e de outros movimentos dentro da Educação Infantil desse município, revelam os modos de fazer diferenciados dessa instituição. São modos de fazer que perpassam não só a questão dos horários extraclasse, mas que transbordam para além dessa temática e atingem diretamente os modos de ser e agir de seus profissionais. Enfim, o modo de se relacionar dos profissionais no cotidiano de trabalho com as crianças, famílias e equipe criam bases e sustentam relações indispensáveis para o bom cumprimento das atividades de trabalho, em todos os seus aspectos.

Um dos pontos de destaque, e que acredito ser o maior responsável pela garantia dos princípios emanados pela Lei 11.738/08, especificamente dos horários extraclasse, refere-se ao *clima escolar* propiciado pela equipe gestora da unidade, alicerçado na coparticipação e diálogo constante com todos os profissionais da unidade.

Em estudo coordenado por Abramovay et. al. (2004) sobre as características e diferenciais de escolas inovadoras e bem sucedidas no Brasil, é apresentada a seguinte definição do que vem a se configurar um clima escolar:

Ainda que não haja uma posição consolidada sobre a definição de clima escolar, vale remeter a Fontes (s.d.), quando o define como a qualidade do meio interno que se vive numa organização e o compreende como resultante de diversos fatores, sobretudo dos que são de natureza imaterial, como as atitudes, o tipo de gestão. (ABRAMOVAY et. al., 2004, p. 92).

Tomando como referência essa definição, clima escolar se configura como formas imateriais internas às instituições, como as atitudes, na organização das rotinas. Nesse percurso, o papel da gestão é colocado como primordial na instauração e desenvolvimento de um bom clima escolar. A direção com seus modos de fazer e agir organizacionais, fará diferença no caminhar de um trabalho cooperativo e rico em termos relacionais, bases do bom clima escolar. Nesse processo, como bem expressa a autora, uma gestão mais aberta e igualitária, na qual se processa maior integração entre a direção, os docentes e outros funcionários, parece ser fator decisivo para um bom clima escolar. (ABRAMOVAY et. al., 2004, p. 92).

As características próprias mencionadas no referido estudo são igualmente ressaltadas nos depoimentos das entrevistadas desta pesquisa, incluindo a equipe gestora. Em todas as entrevistas, o diálogo, a consideração com os pontos de vista do outro, bem como as mudanças encaminhadas no decorrer das discussões, são apontados como um dos principais instrumentos facilitadores do cumprimento dos horários extraclasse.

As questões sempre foram discutidas com o grupo todo, porque queríamos ouvir a opinião de todo mundo, porque uma se sentia injustiçada, as AEIs sempre se sentiam injustiçadas, mas as PEIs tinham o direito de fazer. Aí, as AEI, em 2013, conseguiram reduzir suas cargas horárias e passaram a ter 2h semanais de formação, complementares e aí eu “joguei” no grupo o tema para discutirmos: - Vocês, (AEIs), ficariam sem essas 2h? Vocês não ficam! Vocês tem que ter! Vocês tem esse direito! E elas (as PEIs) também têm! Então, eu disse: - Temos que pensar na melhor maneira, que estratégia podemos achar juntas para que ninguém se sinta prejudicado e elas sempre puderam se colocar. Aí as AEIs sugeriram a hora do *soninho* como melhor horário. (Sílvia – Diretora do Espaço da Brisa, 2017).

Este depoimento nos ajuda a compreender o papel relevante da gestora para construir um trabalho de gestão mais aberto e igualitário, na qual se processa maior integração entre a direção, os docentes e outros funcionários, partícipes nas tomadas de decisão.

O cumprimento dos horários veio da conscientização do grupo e do parâmetro humano. Um suporte humano. Acho que a criança ganha muito mais quando o profissional sabe o que o está implicando. Tem esse bom convívio. Se a gente não se encontrasse, se não tivessem esses momentos, a gente chegaria, ia para nossa sala e não conheceria o grupo. Não faria muito sentido fazer um bom trabalho com as

crianças se não fazemos um bom trabalho coletivo. As relações vieram muito numa conscientização de grupo, a Sílvia sempre que vai falar com a gente fala em grupo, ela não fala em cargos. Ela pega desde o pessoal da cozinha e fala: nós conseguimos! A festa foi um sucesso porque nós conseguimos! Ela não diz que a festa foi um sucesso porque os professores tiveram um tempo maior. Na fala dela não tem esses tópicos. É o grupo! (Luiza – AEI do Espaço da Brisa, 2017).

Este depoimento nos ajuda a entender que mesmo numa posição menos valorizada na escola, as auxiliares estão fazendo parte das decisões tomadas e trazem as cozinheiras para ajudar a entender que há papéis diferenciados na escola, mas o trabalho bem sucedido há que ser feito com a colaboração de todos. No depoimento da professora Mônica, atesta-se a compreensão da auxiliar Luiza.

A troca é tudo. A gente não aprende sozinha, mas com o outro. A escola é feita de relações. O prédio não é nada se não forem as relações que temos aqui dentro. A troca de soluções sobre problemas na sala, você partilhar é legal, até pessoalmente, né?! O grupo é solidário, coopera mutuamente, isso é muito importante. Da qualidade da sua gestão e da educação no geral. (Mônica – PEI Espaço da Brisa, 2017).

Especificamente sobre o horário extraclasse o depoimento a seguir nos ajuda a conhecer a posição de quem já foi auxiliar e hoje é professora. Vejamos:

Quando eu era AEI já tinha uma noção da importância desses horários, mas como eu estava do outro lado, não sabia mesmo o que era feito. Quando passei a ser PEI que tive a real noção e passei a ver ainda mais a importância deles. A gente tinha a visão da importância, mas queríamos uma melhor forma de organização e que ficasse justo para os dois lados. Se os dois lados tinham que ceder, então que fosse no horário do *soninho*. A gente queria uma organização melhor para que não prejudicasse ninguém, tal como é agora, que está super legal! O diferencial daqui é a disposição e disponibilidade das AEIs. Elas contam com a parceria das AEIs para que os horários sejam cumpridos. Pouquíssimas unidades você vê isso. (Valéria – Ex-AEI atualmente PEI do Espaço da Brisa, 2017).

Interessante perceber como a experiência vivida tem um caráter formador do grupo, na concepção do trabalho, mas com certeza na visão de mundo e de educação.

A minha formação vem daqui de dentro, da formação com o próprio grupo. Eu considero os profissionais daqui muito bons, mas também vejo que é porque a gestão daqui dá a abertura e incentiva esse trabalho. Porque se, de repente a direção fosse acomodada, a PA seria

acomodada e todo mundo também seria. E seria mais uma escola a fazer de qualquer jeito. (Adriana – PA Espaço da Brisa, 2017).

A postura da direção diante das situações que a levam a posicionar-se dessa maneira diante das adversidades, longe de ser algo discutido e encaminhado como proposta pela rede tem fundamento e iniciativa próprios dessa diretora e de sua equipe. Em entrevista, a diretora do Espaço da Brisa, relata com riqueza de detalhes sua chegada a essa unidade e dos desafios encontrados por ela nesse processo. Após anos afastada da rede, por motivos pessoais, quando retornou ao trabalho recebeu o convite para assumir a direção dessa unidade. O medo e a insegurança, como relata, tomaram conta, afinal, nunca havia trabalhado com Educação Infantil na rede, apenas no início da sua carreira quando era da rede privada. Sua atuação na rede estava circunscrita ao trabalho com o primeiro seguimento do Ensino Fundamental, portanto, com crianças de 6 a 10 anos de idade. Havia atuado também na coordenação de escolas, mas nenhuma experiência direta com a Educação Infantil. Com empolgação e entusiasmo conta que quando entrou pela primeira vez no prédio já sentiu algo desafiador.

Quando fui coordenadora na escola de fundamental, lá em 2003, até tinha uma turma de Educação Infantil, mas numa unidade de fundamental, onde a alfabetização, o terceiro ano, eram “os nós” da prefeitura. O foco era o fundamental, a alfabetização, o terceiro ano, não adianta a gente questionar, todo o estudo era voltado para isso. Quando eu cheguei aqui em 2011, e vi o prédio, já senti uma responsabilidade, era o primeiro EDI da 10ª CRE. Um prédio igual ao da rede privada que era assim dos meus sonhos, mas eu nunca imaginei na prefeitura encontrar um espaço desses, ainda quando eu vim visitar. Daí eu disse: - Gente! É de outro mundo! Quando eu sonhei ver isso na prefeitura?! Um espaço desse todo preparado, tudo no padrão da Educação Infantil, no atendimento a esses pequenos. Então assim, a gente já sentiu muito, eu e a amiga que veio comigo, a responsabilidade do espaço. Mas enfim a manutenção desse espaço. E qual era nossa preocupação? Como as AEIs conseguiriam dar conta, sozinhas, daquelas crianças e das rotinas na sala: a alimentação, o banho, o não se machucar, o cuidado mesmo, a proteção, a manutenção desse espaço... Essa era nossa preocupação. Quando a gente veio, eu sabia do histórico, das mudanças que a Educação Infantil havia passado na rede, saída da SMDS para a SME, criação do cargo de PA, mas a minha preocupação era em sala, zelar pelo bem-estar dessas crianças com tão poucos profissionais. Uma PA que veio conosco foi acalmando a gente. Ela dizia: - Calma gente! Essas meninas que vem já tem experiência e vocês vão ver como as coisas fluem, elas se organizam dentro de sala. Nós fomos, em conjunto, estudando os documentos. Todas já eram da rede e algumas tinham entrado como recreadoras ainda quando era ONG, algumas já tinham uma história na rede e outras estavam recém-chamadas esperando

inaugurar para vir para cá. Com o tempo, vimos que elas se organizavam e as coisas funcionavam. (Sílvia – Diretora do Espaço da Brisa, 2017).

Isto é, se colocou na situação de desconhecimento, de ignorância para conseguir de maneira satisfatória atender as demandas dessa instituição. No mês seguinte a inauguração do Espaço da Brisa, iniciaram-se as convocações do concurso de PEI e o Espaço recebeu um número significativo de profissionais. Desse caminho em diante, segundo relata, os aprendizados só cresceram e se multiplicaram.

Mas era aquilo, funcionava a parte do cuidado. Quando chega início de julho, chegam as PEIs. 7 de julho de 2011, com um mês depois. Conseguimos lotá-las paulatinamente, veio um grupo grande e bom de PEIs. No primeiro grupo que chegou à escola, sentimos que seria um grande diferencial contar com essas profissionais em nosso quadro de funcionários. Porque a gente achava que estava tudo certo, mas elas trouxeram um diferencial do pedagógico, do direito ao 1/3 de planejamento... Elas começaram a mostrar para a gente que a gente tinha que estudar. Porque até então o que eu tinha, eu tinha trabalhado lá atrás, mas a gente pensando no cuidado, toda a preocupação com a preservação do bem-estar da criança, mas não atentamos para o pedagógico: e o pedagógico? A gente não tinha parado para pensar na responsabilidade da Educação Infantil na educação. O professor estava chegando, eles teriam um professor. Como esse professor vai trabalhar? A gente não está aqui 10 horas só para olhar essas crianças. Elas chegaram num movimento que nos colocou em situação de estudo permanente sobre essa infância, essa nova infância. (Sílvia – Diretora do Espaço da Brisa, 2017).

Assim que entraram, as PEIs reivindicaram o cumprimento, por parte da direção, da lei, ou seja, tempos e espaços disponíveis dentro da carga horária de trabalho para encontros e preparação de atividades, como salientado no capítulo anterior. Sem saber como proceder, inicialmente, a diretora recorreu a CRE para mais esclarecimentos.

Todas as vezes que a gente questiona a 10ª CRE em relação ao como cumprir a lei, como, por exemplo, estratégias, eles dizem: não tem no momento! Eles orientam a gente a buscar estratégias, não tem no momento como garantir todo. É isso que eles dizem. Que a gente tem que tentar o máximo que conseguir ajustando aqui. Num questionamento que a gente estava, o GRH⁴⁴ fez isso em reunião como estratégia: se você dá 15 minutos na parte fixada da alimentação das crianças, quem for da manhã já tem 30 minutos por dia. E da tarde também. A gente já tentou fazer assim, eu vim com isso na cabeça, não concordei, porque 30 minutos por dia? A gente sabe que não dá

⁴⁴ Gerência de Recursos Humanos

para fazer nada em 30 minutos. Eles sugeriram uma estratégia que aqui não deu certo. (Sílvia – Diretora do Espaço da Brisa, 2017).

Esse depoimento revela o descompromisso da secretaria, a partir do posicionamento do 10ª CRE. Parece que a lei era de papel, ou melhor, para ficar no papel ou para que se desse “um jeitinho”. A diretora revela, ainda, o papel importante das PEIs para que o jeitinho não predominasse e uma posição da política municipal fosse tomada.

[...] As PEIs sempre questionaram e aí, em 2012, fomos procurar orientação, não sabíamos como ia ficar, como organizar. A gente começou a cobrar do GRH que orientasse a gente. Em 2012 eles sentiram a necessidade de começar a organizar, porque o grupo de PEIs já chegou questionando muito desde sempre. Em 2012 mandaram um documento com as orientações do como organizar. Porque até então, parecia uma coisa velada, ninguém queria mexer. Você tinha, mas parece que o GRH ou a Secretaria não queria mexer. Parecia que pensavam que enquanto ninguém levantar o questionamento, vamos deixar como está. E aí fomos procurar ver como cumprir, porque eu pensei, se elas têm direito, tem que ser cumprido. Aí nos organizamos baseadas nas orientações que nos passaram. Mas no ano seguinte perdemos funcionários e tivemos que nos reorganizar. E aí como fazer? A Secretaria não nos dava o suporte para ter duas pessoas em sala e dizia que tínhamos que tirar o professor para cumprir seu horário, e aí? (Sílvia – Diretora do Espaço da Brisa, 2017).

Observa-se que quando a secretaria passa a entender que a lei deve ser cumprida, posiciona-se com o cumpra-se, sem pensar nas estratégias, o que redobra a importância de um gestor comprometido com a qualidade da educação. Assim, desde então, a unidade começou a organizar-se de maneira que os encontros acontecessem ao menos uma vez por semana, para estudos sobre as crianças e a educação. Nos tempos e espaços de formação, os estudos pautavam-se, nas rotinas vivenciadas pelas profissionais e embasavam-se nos materiais enviados pela rede, além de textos e livros, sugeridos pelas PEIs recém-chegadas e participantes de cursos de pós-graduação, isto é, profissionais que estavam em formação.

Diante desse cenário de abertura para aprender e de acordo com as orientações e propostas encaminhadas pela rede e pelos documentos oficiais nacionais, a diretora passou a entender e melhor oportunizar situações, tempos e espaços para que a equipe se reunisse a fim de que, cada vez mais, aprendessem uns com os outros, no confronto de ideias, nas sugestões apresentadas, no estudo de leis e materiais orientadores nacionais e municipais, na troca de experiências, enfim, do como deve proceder na rotina de uma instituição de Educação Infantil que prima pela qualidade do trabalho com as crianças. E ainda, construir, coletivamente e de

maneira plena, a proposta pedagógica, a identidade da instituição, àquela época, recém-inaugurada.

Segundo Santos (2010), na interação e inter-relação de saberes, temos que ter claro a ideia de que ao mesmo tempo em que consideramos ter saberes a serem compartilhados, devemos atentar que o desconhecimento também nos caracteriza. Quando me coloco no lugar de quem não sabe, me abro para ouvir e pensar no que o outro me dirá, refletindo esse dizer e complementando saberes que já possuía. Assim sendo, possuir a noção da incompletude constitui-se premissa essencial para ouvir o outro.

Tomando como referência essa ideia podemos afirmar que Sílvia, a diretora do Espaço da Brisa, diante das situações que lhes foram apresentadas, de conhecimento prévio de uma estrutura de Educação Infantil que se recordava, bem diferente da que foi confrontada quando assumiu a direção da unidade, teve uma postura indispensável para a construção de uma relação pautada em um aspecto horizontal, a colocar-se e a confrontar pontos de vista, formas de fazer, de modo a construir e reconstruir saberes e noções arraigadas. Ao se colocar na situação de desconhecimento, Sílvia se abriu para o novo e desse movimento outras bases e novos percursos e conjuntos foram delineados. Esses, pautados na coletividade e troca aberta de saberes, na construção de novas formas de enxergar e fazer o trabalho.

Enquanto em muitas instituições de Educação Infantil as práticas e modos de fazer encontram-se pautados em um único ponto de vista, o da diretora, que desconsidera opiniões e modos de fazer diferentes dos já existentes, tidos por anos como mais eficientes, tornando as relações distantes e as decisões unilaterais, no Espaço da Brisa o discurso vai em outro sentido.

Importante mencionar que situações de conflitos entre AEI e PEI quando da entrada e instalação do segundo cargo na rede, também apareceram nas entrevistas das profissionais da instituição. No entanto, as relações próximas, abertas e respeitadas da direção com as profissionais na tomada de decisões, resolução de problemas e na oferta de uma educação de qualidade às crianças, sobressaem e ajudam a minimizar os conflitos, e esses, ano após ano, foram, e ainda são, sucumbidos a um contexto de cooperação e parceria entre todos. Trabalhar em conjunto e harmonia com a equipe, ter o direito ao tempo para qualificar esse trabalho, bem como ser considerada em suas reflexões e propostas, sem distinção entre funções e cargos, configuram-se como essenciais ao bom desenvolvimento do trabalho de qualidade e são cotidianamente exercidos no Espaço da Brisa.

Entretanto, o Espaço Brisa, não é uma ilha isolada da vida social. Problemáticas geradoras e impulsionadoras de conflitos encontradas de modo geral na rede, também atingem as rotinas do Espaço da Brisa, como foi possível observar nos relatos quando perguntado sobre os principais entraves cotidianos ao cumprimento da lei.

A mudança no quantitativo de AEI fez surgir mais problemas. Ficava um PEI e um AEI no maternal II, quando esse PEI saía, o AEI estava sozinha. Por causa da redistribuição que fizeram com a abertura de novos EDIs, ficamos com essa falta o que fez surgir problemas entre os grupos. As AEIs começaram um movimento de dizer que sozinhas não ficariam e começaram a se embasar em grupos e comunidades de redes sociais, que diziam que elas realmente não podiam ficar sozinhas. A gente teve denúncia onde diziam que o professor saía e deixava o AEI sozinho com o grupo. Você atendia o professor e o agente ficava descoberto. Você atendia o agente e o professor ficava descoberto. Foi aí que joguei essa problemática para o grupo, para juntos chegarmos às soluções. (Sílvia – Diretora Espaço da Brisa, 2017).

Questões relacionadas à carreira, principalmente advindas de um movimento social que pretendia unificar a categoria dos Agentes de Educação Infantil, ou seja, dos profissionais que não são professores (embora cumpram em muitos casos o fazer docente), diferente do movimento do Sindicato dos professores que não enxergou a problemática como um tema da educação que mereceria ser discutido, atravessaram o cotidiano com muita força, como relatam Mônica e Luiza:

A gente encontrou muita resistência das AEIs. No ano de 2015 ocorreram muitos problemas na rede, de um modo geral, por conta de correntes comandadas por algumas pessoas e surgiu: o agente não pode ficar sozinho... E a lei abre brecha para várias interpretações, as atribuições abrem brecha para várias interpretações, e cada um interpreta do seu ponto de vista. Aqui o horário é organizado de uma maneira que não fique ruim para ninguém. Mas é aquilo, AEI falta, o professor fica sozinho, PEI falta, AEI fica sozinho, fazemos na hora do sono para não prejudicar. Mas mesmo assim veio uma corrente de fora para dentro que gerou conflitos. Numa feijoada que elas foram chamadas surgiu esse assunto. Disseram que elas não podiam ficar sozinhas, que era algo que tinha que abrir ata e acabou chegando essa questão aqui e elas questionaram, mesmo aqui já sendo feito de maneira bacana. (Mônica – PEI do Espaço da Brisa, 2017).

No início para as AEIs foi uma coisa que ficou um pouco cansativa, em termos de você pensar que um professor sai de sala para fazer uma formação. No início também se deu muito isso: o professor sai de sala para ficar conversando. Foi através de uma estrutura grande de conversa, de um ver quais eram as funções, porque elas faziam isso,

que a gente chegou na maturidade de avaliar bem esses horários que elas tem agora. Porque, no início, achávamos que veio para favorecê-las e nos prejudicar. Nessa época, do início, ficamos à beira do colapso. Não havia mão de obra necessária para cumprir isso e muitas vezes nós, AEIs, fazíamos um caminho para que esses horários não acontecessem. Muito murmurinho, muita briga. No início foi muito difícil. Mas aí o trabalho foi acontecendo, as conversas sobre a importância desses horários surgindo e fomos percebendo a necessidade deles e da nossa união para um bom trabalho com as crianças. (Luiza – AEI do Espaço da Brisa, 2017).

Perda de pessoal, aumento das turmas, falta de estrutura humana, são temáticas corriqueiras a essa unidade, assim como nas demais unidades da rede, contudo o olhar para o trabalho desenvolvido e o comprometimento com a qualidade e, conseqüentemente, os esforços para o alcance e manutenção dessa qualidade, são empreendidos todos os anos. Desde a inauguração da unidade, em 2011, as profissionais se deparam com novas situações que as colocam em posição de refletir sobre, e organizar novas estratégias de trabalho que considerem e garantam às profissionais seus direitos versados e assegurados em lei.

4.3 Estratégias para o cumprimento dos horários extraclasse e as mudanças na política: “a solução foi aumentar a hora do sono”.

Em 2012, como citam as entrevistadas, os encontros eram organizados de modo que todas as profissionais estivessem presentes no mesmo horário, sem distinção de cargo.

Os encontros eram todos juntos e para a formação. Lembro-me muito que antes do concurso de PEI, eu não tive oportunidade de fazer preparatório, essas coisas, a gente se reunia, pegava primeiro o pessoal todo da manhã e ia para a sala dos professores e eram encontros sobre avaliação na Educação Infantil... Depois o pessoal da manhã ia para a sala e o pessoal da tarde se reunia. Fazíamos nos horários complementares porque os agentes tinham que ficar 2h a mais. Os professores da tarde ficavam em sala com as crianças, aí conseguíamos juntar PEI e AEI. Eram sempre nas quartas e quintas, quarta o pessoal da tarde e quinta o pessoal da manhã. Eram encontros de estudo, orientações, e para mim foi muito importante porque foi onde construí a base para o concurso de PEI que fiz posteriormente. Todos os temas propostos eram sobre o cotidiano: Planejamento na Educação Infantil, Avaliação na Educação Infantil, Organização de tempo e espaço... Todos os horários eram de formação da equipe – toda junta. Isso contribuiu até para os próprios AEIs se incluírem como parte da equipe e não ficar no estudo só para o professor, como acontece em outros lugares. Foi super válido para o desempenho da unidade. Foi um fator essencial ter esse tempo para estudo com todos

os integrantes da equipe. (Valéria – Ex-AEI e atualmente PEI do Espaço da Brisa, 2017).

Apesar dos esforços de manutenção de uma equipe coesa, a Secretaria de Educação, numa estratégia de expansão de vagas em creches para pré-escolas, entendeu que esse EDI tinha sobra de profissionais, o que significa dizer que os avanços conquistados pelo coletivo se traduziram como excesso, como relata a PA:

A gente conseguiu fazer que todas ficassem envolvidas em querer ajudar buscando o objetivo maior. Eu digo: A gente sabe que na pré-escola não tem AEI, mas como a gente pode resolver? Ah, mas a gente tem excesso, era dito quando questionávamos, ainda estamos com duas em excesso. Mas é aquilo, um excesso que não é excesso. É que o parâmetro são as que estão com menos profissionais que a nossa. (Adriana – PA do Espaço da Brisa, 2017).

Essa dinâmica era possível porque havia na unidade, como mencionam, profissionais suficientes para cobrir em horários específicos a rotina com as crianças.

Porém, a maioria saiu como uma estratégia da SME para ocupar o mesmo cargo em outras unidades recém-inauguradas, afinal, segundo relatavam, a unidade em questão estava com sobra e, portanto, assistida em recursos humanos mais que outras. E, na política do zigue-zague (CUNHA, 1997) alternativas são necessárias:

Nesse momento os encontros estão separados. Já conseguimos fazer os encontros junto, mas devido às mudanças, nesse momento temos o grupo dos AEs e o grupo dos PEIs separados. Não conseguimos fazer mais assim por causa do número de AEI [...] No início, na creche não houve problema, conseguíamos tirar de turma e cumprir com as 7h30 min. Depois houve uma mudança no quantitativo de AEs. Reviram lá e como estava com muita necessidade, né? Inaugurando um EDI atrás do outro, tiveram que redistribuir e aí, aqui, fizeram uma redução. (Sílvia – Diretora do Espaço da Brisa, 2017).

A despeito da continuidade de tempo para os estudos das profissionais, o local para o encontro com a literatura não pode ser mantido:

Em 2013, perdemos a sala de leitura que passou a ser também sala de atividades, para receber mais 25 crianças. Sendo pré-escola dois turnos, na verdade, são mais 50 crianças e não 25, que foi o que aconteceu. (Adriana – PA do Espaço da Brisa).

A separação dos grupos de PEI e AEI, longe de ser encarada como algo negativo, de supervisão ou controle dos grupos, contribuiu para que o trabalho fosse cada vez mais encarado como algo sério e positivo, pois todos agora têm acesso, podem perceber que para

além dos sorrisos, o trabalho é realizado de maneira articulada pelas profissionais. Com esse recurso, ambos os cargos puderam se ver e se assemelhar em situação de trabalho e articulação, o que as colocou mais próximas em termos reais.

A sensibilidade da gestão na tomada de consciência e da estratégia encaminhada no caso mencionado merece destaque. A situação descrita sugere pensar que conhecer seu grupo de trabalho, limites e possibilidades de organização, é fundamental para a prática cotidiana de trabalho pautado em relações sólidas de troca e confiança.

A outra mudança, que diz respeito à rotina das crianças, teve que ser realizada de modo que a dinâmica propiciasse os encontros extraclasse. Diante da mudança inicial que culminou no desmembramento dos encontros entre PEI e AEI, as PEIs começaram a agrupar-se, para as reuniões e cumprimento da carga-horária sem a presença das crianças, em horários específicos do dia, horários esses sugeridos pela SME como sendo os de refeições das crianças.

Aí começamos a organizar os horários para garantir. Houve um período em que não conseguíamos garantir às 7h30min, a gente conseguia ali umas 5h, num período em que muitas unidades não se esforçavam em garantir. Era: não tem como e pronto! Se buscasse orientação na CRE, era: tem que fazer de acordo com a realidade da unidade. Se a direção conseguir, bem, se não conseguir... Só que entendíamos como uma necessidade. Então articulávamos dentro do horário do lanche, almoço das crianças, mas aí, as professoras também colocavam a necessidade de participar desses momentos para poder responder sobre as crianças, se a criança se alimentou bem, como estava com relação à comida, então, como não participariam? E aí fazíamos os ajustes. (Adriana – PA no Espaço da Brisa, 2017).

Na fala da diretora da unidade:

A secretaria orientou que tirássemos o professor dos 30 minutos de alimentação das crianças. Uma orientação que aqui não funcionou e aí modificamos a partir da nossa realidade. 30 minutos por dia, já era um ganho? Era, mas era pouco e vimos a necessidade do professor na alimentação. Aquele momento é de suma importância importante ao professor que acompanha a criança, toda a observação, relatório que ele vai fazer, ele precisa saber, ver, ele preenche a agenda da criança, onde ele fala sobre essa alimentação. E ele não estava ali, não tinha o acesso? Então a gente achou que não cabia. E aí, usamos outra estratégia, de fazer na hora do descanso das crianças. (Sílvia – Diretora do Espaço da Brisa, 2017).

Essa organização também fez gerar conflitos e confusão entre todos, afinal, nem as PEIs ficavam satisfeitas em não participar dos momentos de alimentação das crianças, parte

integrante do processo de desenvolvimento das mesmas, nem as AEIs aguentavam realizar essas atividades sozinhas, visto que é humanamente impossível auxiliar e coordenar a alimentação, sozinha ou em dupla, de 25 crianças. Essa exaustão com a proposta da SME é relatada pela ex-AEI e atualmente PEI entrevistada:

O que ficou mais difícil para a gestão é que os AEIs ficavam em sala com as crianças acordadas. Então tínhamos que, sozinhas acordar as crianças, levar todas ao banheiro para dar banho, enquanto outras ficavam fazendo bagunça do outro lado, com colchão e lençol para arrumar, xixi, aquele momento de acordar, e você ali, sozinha. Dentro do banheiro sozinha, aí vai para a sala arruma tudo. Leva para o lanche, volta, penteia cabelo. Isso que ficava pesado. E aí eles conseguiram agora organizar num horário muito bom que coincide com o horário do sono da maioria das crianças, no horário de 11h a 13h30min. (Valéria – Ex-AEI e atualmente PEI do Espaço da Brisa, 2017).

O trabalho não era só o de observar e auxiliar na alimentação, mas, após a alimentação, escovar os dentes, preparar o espaço para o descanso e estar nesse momento com as crianças. Foi então que, por proposição das próprias profissionais AEIs e PEIs, o tempo de descanso das crianças foi acrescido em uma hora e grupos maiores de crianças passaram alimentar-se no refeitório de modo que o tempo fosse otimizado. Na fala da diretora da unidade essas modificações ficam mais claras:

Tudo a gente passava para elas, para o grupo. Então foi assim, muito questionamento, muito estudo, nós sempre mostrando as propostas e elas falando. Aí a solução foi aumentar a hora do sono, tem turma que é 1h e tem turma que é 1h e 30min. Se a hora do sono é a única hora que eles podem ficar sozinhos e não os prejudica, então a gente teve que mexer na rotina das crianças, aumentamos 30 minutos do horário do sono. Aí tivemos que mexer também na alimentação, sem mexer muito na organização, porque temos o documento do modelo conceitual dos EDIs, o almoço tem que ser servido dentro de um horário, de um espaço e de um tempo específicos, então, sem fugir muito a isso, a gente deu uma “mexida”. Foi praticamente o lanche que a gente deu uma mudada sem prejudicar o jantar. Juntamos mais turmas e colocamos mais mesas no refeitório, porque aí a gente coloca mais turma de uma vez só, são dois horários, 11h e 13h 30min, para não ir até 14h30min da tarde, porque 15h30min já começa o jantar. Então a gente aproximou e “puxou” as turmas juntas. (Sílvia – Diretora do Espaço da Brisa, 2017).

Segundo a PA:

A gente não pode também prejudicar o atendimento às crianças. Então buscamos estratégias que fossem melhores. A gente teve que

conciliar o horário de planejamento das professoras para o horário do sono mesmo, porque aí as AEIs ficam de 11h às 13h30min ou 14h, são 2h30min que a gente tem por dia, supervisionando o sono. E aí não há problemas das AEI ficarem sozinhas com as crianças dormindo, só olhando. (Adriana – PA do Espaço da Brisa, 2017).

Assim, com a nova dinâmica, as profissionais passaram a participar em conjunto das tarefas de alimentação, higiene e descanso das crianças, e após essas tarefas realizadas, as PEIs 40h ou às de 22h30min, que se encontram na creche, puderam sair da sala para usufruir o tempo de uma hora e trinta minutos por dia (para as de 40h totalizando 13h semanais) e de uma hora (para as de 22h30min totalizando 5h semanais) em situações individuais ou coletivas sem a presença das crianças. Se por um lado a estratégia adotada coloca as crianças em situação de principais implicadas insatisfatoriamente, uma vez que a estratégia foi aumentar suas horas de sono, por outro a estratégia contribuiu de forma positiva para as relações entre as profissionais PEIs e AEIs, pois nenhuma das categorias se sentiu mais ou menos prejudicada com as mudanças, afinal, as próprias haviam sugerido essa organização. Tal situação fez melhorar a qualidade das relações entre os adultos e, conseqüentemente, a qualidade do atendimento às crianças, uma vez que boas relações entre os adultos sugerem uma rotina mais harmoniosa e participativa por parte de todos. A estratégia mencionada é ainda praticada, entretanto, há outras estratégias em curso, como relata a PA:

Uma vez por semana eu venho de manhã, desde 2013. Eu estou com as profissionais do turno da manhã, porque eu só trabalho aqui à tarde, eu ainda trabalho na rede privada no turno da manhã. E hoje, com isso, eu tenho um ganho, porque a maioria delas ou tem duas matrículas ou são 40h, porque agora eu vejo e estou com todo mundo, coisa que não acontecia antes. Com a divisão dos encontros, as PEIs se reúnem nos horários de planejamento e as AEIs no horário complementar delas que continuou sendo de 9h às 11h e de 13h às 15h, no contra-turno. Mas a minha proposta para aproximar, mesmo não sendo mais em horários conjuntos, sempre foi de dar a mesma formação que eu dava para as professoras, no dia do horário complementar das agentes eu também passo para elas. Faço a mesma formação com o grupo. (Adriana – PA do Espaço da Brisa).

Essa estratégia propicia um diálogo aberto com todas as profissionais sobre as temáticas cotidianas e construção em equipe dos saberes. Uma forma de viabilizar o estudo, a reflexão viva e partilhada por todos. Nos demais dias da semana, há ainda o incentivo das dirigentes para a consideração, parte das PEIs, da participação das AEIs na construção das propostas expressas no planejamento. Como atribuição, as PEIs ficam com a função de escrita

e encaminhamento das propostas expressas no planejamento, no entanto, as AEIs são também implicadas no processo de elaboração e construção de ideias, uma vez que estão nas turmas e possuem uma rotina compartilhada com as crianças e com as PEIs. Assim, cabe as PEIs comunicar propostas pensadas e ouvir das AEIs sobre as propostas que possuem na construção das atividades, isto é, trocar e considerar as AEIs nesse processo que é coletivo.

As AEIs estão muito inseridas nisso tudo aqui, porque só contando com elas que tudo que fizemos foi possível. Eu sempre falo, a gente não está conseguindo reunir todos, mas a gente o tempo todo pede: reúnam-se com seus pares, dentro de sala para discutir o projeto, o tema que a gente está trabalhando, que tipo de atividade da semana que vão montar, estejam incluídos o tempo todo, não tem nem como não estar. E a gente mostra a importância delas (AEIs) estarem incluídas. (Sílvia – Espaço da Brisa, 2017).

Segundo Adriana:

Na verdade, nunca houve um modelo fixo, sempre contamos com a parceria de todos. Aconteceu e acontece por conta disso, da compreensão e da parceria tanto das agentes, quanto dos professores também de perceberem e terem a sensatez de: bom, hoje eu não tenho tanta coisa para fazer, vou ficar em sala para colaborar. Sempre colocamos que nós estabelecíamos aquele horário, mas que se não houvesse a necessidade de estar fora da sala todos os dias, que o professor sempre tivesse esse bom-senso. E aí sempre aconteceu de uma forma bem tranquila. (Adriana – PA do Espaço da Brisa, 2017).

Para além dessa estratégia, a PA cita que no ano de 2016 uma nova ideia surgiu para integrar mais os dois cargos, as aprendizagens e a participação de todos. A proposição surgiu após a realização da última Jornada Pedagógica na instituição, na qual as profissionais são chamadas para mediar, individualmente, em duplas ou trios, as temáticas apresentadas, usando ou criando novos rumos para o debate a partir dos materiais propostos pela Gerência de Educação Infantil.

Em meados do ano de 2015, começamos com um troca-troca de experiências que partiu delas. Uma vez no mês alguém do próprio grupo que faz uma formação, tanto AEI quanto PEI, e aí ela dá a mesma formação tanto no grupo de PEI que se reúne às quartas, quanto no grupo de AEI, que se reúne às quintas. A pessoa já sabia que teria dois dias de formação. Foi muito legal e é uma coisa que a gente quer dar continuidade para os próximos anos porque isso surgiu assim, muitos professores estudando e a gente começou a ouvir alguns assuntos dentro do trabalho que começamos a dizer: você não quer falar isso para o grupo? Poxa, seria bom que você dividisse isso com todos, só ideia legal... Enfim, na verdade, tudo começou com a

Jornada Pedagógica, não fomos nós da direção, já foram os próprios profissionais e em 2016 também foi dada essa abertura. No início muitos ficaram assim, envergonhados, e aí colocamos: pode ser em dupla, porque aí vocês estudam. Praticamente todas, 90%, candidataram-se. Tivemos até que fazer sorteio de temas... E isso acabou mostrando, no período da jornada, o potencial. O grupo começou a se envolver mesmo ali na jornada e depois a gente pode dar a continuidade com as próprias AEIs. Enfim, aproveitamos a oportunidade. (Adriana – PA do Espaço da Brisa, 2017).

Na fala da AEI entrevistada:

Tanto as AEIs aqui, quanto as PEIs, elas tem uma formação diferenciada. E cabe a gente ir abrindo para outras coisas que as diretoras vêm trazendo. A Mônica tem Matemática e aí ela vem com esse olhar mais “lógico matemático” para a Educação Infantil. O que elas aproveitaram muito esse ano de 2016, que foi super bacana para a valorização mesmo dos profissionais daqui, é que uma vez por mês, no nosso horário complementar e dos professores, fazem questão de ser nos dois grupos, é pegar algum trabalho que a gente fez lá fora ou algum trabalho que fizesse sentido aqui para a gente da nossa formação lá fora e trazer para cá. Mônica trouxe a Matemática, eu trouxe a criatividade na parte de Psicologia, a Rosana trouxe a parte da Pedagogia. Isso foi enriquecedor para nós: trazer algo de “fora” para as nossas formações e somarmos com as mesmas. E acho que a visão dos cargos superiores em valorizar a gente, porque só acontece se elas deixarem... Acredito que a consciência que vem delas, faz diferença. (Luiza – AEI do Espaço da Brisa, 2017).

As profissionais da unidade possuem formações iniciais variadas. Valendo-se dessa multiplicidade, a estratégia é refletir sobre os temas com o olhar para a EI e as especificidades do trabalho de forma prática. Uma reflexão pautada em suas formações, contudo, com um olhar para a Educação Infantil.

A formação na área da Educação Infantil em cursos, palestras, encontros, dentre outros sobre a infância e formação dos professores, para além dos muros do Espaço da Brisa, é outra preocupação da equipe gestora. Em conversa realizada quando da minha chegada à unidade, pediram-me, muitas vezes, para informá-las sobre cursos e encontros que soubesse, pois elas divulgam para a toda a equipe e se organizam de modo que ao menos uma ou duas pessoas possam participar e trocar depois com o grupo. Além disso, incentivam a formação de todas levando ao grupo propostas de encontros aos sábados e/ou à noite para que possam estar sempre estudando. Valéria, ex-AEI e atualmente PEI da unidade, em entrevista, ressalta essa característica das dirigentes:

Elas sempre estão informando, a gestão informa: - olha gente, vai ter um seminário e tal... Todo mundo se organiza para poder ir. Quando tem salão do livro, tem dia que as AEIs são escolhidas para ir junto, escolher e comprar esses livros. Elas sempre promovem essas atividades, para que a gente se atualize, se informe, com palestras, oficinas, seminários. (Valéria – ex-AEI atualmente PEI do Espaço da Brisa).

Essa preocupação é expressa não só na fala das gestoras e das profissionais, mas no cotidiano. Na sala da direção, acima da mesa pude observar uma folha, impressa, com a relação das profissionais da unidade – nome, cargo, matrícula e formação. Para meu espanto, a essa relação não continha a formação inicial de cada uma, mas as formações continuadas na área de educação. Conversando sobre o tema com a PA, ela me relatou a preocupação da unidade em incentivar a realização da formação em nível Médio Normal. De todas as profissionais da instituição, apenas as da Masan, empresa terceirizada contratada pela prefeitura, não possuem formação básica na área de educação para atuação. Em entrevista, a PA mostrou preocupação com a chegada e instalação dessas profissionais na rede, uma vez que o trabalho com crianças exige formação e modos de fazer específicos e prezados pela unidade no desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Diante dessa realidade, cada vez mais comum e maior na rede, a PA conta:

Penso muito nas contratadas, terceirizadas da Masan. O horário delas de trabalho é o de 30h de atendimento, 6h por dia. E assim sobre a formação delas, algumas são professoras, mas assim, nenhuma delas com nível superior. A maioria com formação geral, só. Talvez não em nível fundamental, mas Médio Geral, sim. Mas aí assim, eu vejo que elas precisam ser encaixadas nesse processo e para serem encaixadas, depende da formação. Então a ideia é pegar esse mesmo horário de *soninho*, que é onde eu tenho as do turno da manhã, é o encontro dos turnos, então eu tenho uma super lotação, posso dizer assim. (risos). E aí eu faço uns dois dias de formação tirando uma de cada turma, nesse horário do sono, 30 minutos que seja, para dar uma situada nelas da proposta pedagógica, ir colocando-as dentro das discussões. E para isso eu preciso que no grupo isso seja de bom grado, que todo mundo perceba essa necessidade, porque aí estarei desfalcando naquele momento o grupo. Eu sinto nelas essa necessidade, porque elas veem que a gente trabalha diferente. Então, elas perguntam: - Andréia, o que vai acontecer? Daí eu acredito que tenho que tirá-las esse pouquinho de sala para conversar. (Adriana – PA do Espaço da Brisa, 2017).

O relato de Adriana nos faz pensar que a chegada dessas profissionais, longe de colocar-se como uma solução para a demanda por recursos humanos na rede, se torna mais um problema para a unidade e para a rede como um todo. Trata-se de profissionais

contratadas com formações aquém do exigido, o que ocasiona um trabalho de base de formação na unidade. Não é previsto a formação na unidade. No passado, houve incentivo do Governo Federal com programas para a formação inicial daqueles que eram concursados da rede. Esses são profissionais terceirizados sem vínculo empregatício com a rede e, deste modo, entram e saem a qualquer momento. A prefeitura, na política de terceirização, com alto nível de rotatividade de profissionais, cria mais um problema para ser resolvido em âmbito local. Como pensar a educação de crianças com tantos zigue-zagues?

É um problema. Porque você terceiriza com pessoas que não são qualificadas. Mais um problema. É uma formação que não é nem para alguém da própria rede, né? É uma pessoa que a qualquer momento sai e a gente recebe outro “zerado” e você tem que ter todo esse trabalho constante. E a gente vai tentando se adaptar a essas situações. (Adriana – PA do Espaço da Brisa, 2017).

Portanto, os terceirizados na rede são colocados como mais uma tarefa a qual a responsabilidade é transferida para a instituição. Torna-se ainda mais desgastante, justamente, porque essas profissionais a qualquer momento podem sair da unidade, o que torna o trabalho importante pelo tempo que permanecerem, mas em vão, do ponto de vista da descontinuidade.

Todas as temáticas e situações apontadas fazem pensar nas questões político-pedagógicas. Por um lado, a descentralização que coloca na escola a tarefa de construção de suas propostas, aspecto positivo diante das necessidades e especificidades de cada unidade. Por outro, a sobrecarga de trabalho expressa nas tarefas que estão sendo delegadas às instituições sem a real condição de concretização dessas funções.

Do ponto de vista das propostas pedagógicas, a descentralização é interessante e pressupõe um trabalho mais articulado e plural, tendo em vista que cada unidade, em acordo com documentos nacionais e municipais existentes, pode realizar o trabalho pautado nas demandas de cada local, isto é, não molda e estimula a unificação do currículo. Contudo, esse trabalho demanda uma estrutura, a priori, de modo que todas as unidades possam alcançar os debates necessários à construção plural, coletiva e participativa, o que certamente não ocorre. Ao contrário, o que vemos é a precarização dos recursos e, conseqüentemente, do trabalho realizado nas unidades.

De todas as estratégias adotadas, mesmo diante das inúmeras adversidades expressas, as profissionais da unidade, de um modo geral, concluem por dizer que o maior problema para o cumprimento do horário extraclasse estava, e de certo modo ainda está, na pré-escola. Na unidade, as gestoras são muito francas ao dizerem que não conseguem, junto às profissionais

da pré-escola, cumprir com a carga horária total prevista em lei. Será que é porque as crianças já não dormem?

De modo geral, as entrevistadas compreendem que o cumprimento da lei depende também da parte humana para o desenvolvimento, associada, é claro, a vontade política para sua efetivação. Vontade essa não percebida nas propostas encaminhadas e nas falas que escutam quando do contato com a CRE, com a GEI ou com a SME, sobre a temática. Parece que a importância desses tempos e espaços notada e expressa pelas gestoras e pelas profissionais de Educação Infantil, de um modo geral, não é a mesma dada pelos gestores municipais de educação.

4.4 A importância atribuída pelas profissionais aos tempos e espaços extraclasse: “saúde mental, psíquica, social e emocional”.

De um modo geral, todas as profissionais entrevistadas, se referiram a lei como uma medida muito importante e necessária ao trabalho que é desenvolvido nas instituições e, mais ainda, à saúde das profissionais para que: “não sejamos só reprodutores”, “não fiquemos trabalhando, por exemplo, datas comemorativas”, “para que tenhamos tempo de ler outros materiais e não sempre os mesmos livros por falta de tempo para ir à sala de leitura e assim nos apropriarmos deles e permitir que as crianças também se apropriem.”, “para que pensemos a proposta pedagógica. Hoje não fazemos mais o Dia das Mães e dos Pais, mas a Festa da Família”.

Interessante notar que as tarefas que desenvolvem nesses tempos e espaços fazem perceber o quanto as novas estruturas descentralizadas de trabalho na educação, que chegam ao nível micro, colocam nos profissionais das unidades o protagonismo e responsabilidade com as exigências cotidianas, inclusive de suas formações. Se por um lado esse movimento é benéfico, pois, em teoria, coloca todos em situação de discussão, estudo e construção das propostas; por outro, exime da SME e dos dirigentes municipais, a responsabilidade com as instituições, principalmente com relação à questão da formação, responsabilidade maior das Secretarias de Educação e com a supervisão do que realmente ocorre nas unidades.

Das tarefas desenvolvidas, destacam-se as de cunho pedagógico como: planejamento, relatórios, construção das rotinas, separação e reflexão sobre os materiais a serem usados nas propostas, estudo, construção do PPA e do PPP da unidade, dentre outras. Contudo, o que chama a atenção nos relatos, é a troca e a conversa que ocorre nos encontros entre pares para a construção das propostas, que acaba por se configurar, ainda mais, como uma construção

coletiva e benéfica a todos os envolvidos. Antônio Nóvoa (2001) fala da necessidade desses encontros na construção de propostas pedagógicas compartilhadas e na troca de experiências para a construção da formação pautada na prática, principalmente aos novos professores, os recém-iniciados na profissão. O que é possível notar claramente relato de Valéria:

Tempo para fazer o que você precisa, para organizar os materiais que você vai utilizar e tudo isso, antes, a gente fazia em casa, no fim de semana pesquisando, aquele trabalho todo. Acho que essas horas diárias que temos são fundamentais por causa disso. Por causa da troca que a gente tem, que é fundamental. Eu cheguei ao cargo agora e ser a responsável pela turma, é diferente. Então, a troca com meus colegas – para mim – foi fundamental. (Valéria – Ex-AEI e atualmente PEI do Espaço da Brisa).

Interessante notar que as tarefas desenvolvidas pelas profissionais nesses tempos e espaços mudam de visão e ganham diferentes contornos de acordo com o lugar que cada uma ocupa nas estruturas de trabalho e das significações pessoais conquistadas com a asseguuração desses momentos. Enquanto as dirigentes da unidade falam das tarefas do ponto de vista burocrático, do trabalho desenvolvido, dos objetivos alcançados, e dos momentos de estudo e formação que para elas foi essencial na construção pessoal e coletiva sobre a EI e suas especificidades na construção da identidade da unidade, as PEIs falam dos tempos e espaços, também como tarefas burocráticas e de formação pessoal e coletiva, de estudo e troca, mas, sobretudo, como o desenvolvimento mais leve de um trabalho que exigiu, no passado, uma relação individual e pessoal das profissionais para além do trabalho na instituição.

As PEIs falam de uma visão e aproveitamento desses tempos e espaços que agregam, a elas, “saúde mental, psíquica, social e emocional” que se desdobram para além dos muros da escola e adentram suas vidas pessoais. Quando cumpridos de maneira plena, os horários significam muito mais que tempo para estruturar suas rotinas diárias, mas a certeza de que a noite, em casa, nos fins de semana e feriados estarão com suas famílias e aproveitar suas vidas fora do estabelecimento, sem levar as obrigações da instituição para o lar, como acontece quando da ausência do cumprimento da lei.

Acho super importante o professor ter esse momento, para a qualidade do trabalho mesmo. A gente sempre levava coisas para casa, para a qualidade o trabalho e da vida do professor. Que não se resume só a vida profissional. Antes eu passei por momentos de ter que levar coisas para casa. Então assim, você deixa de lado, às vezes, algumas coisas da tua vida por conta do trabalho e não faz com a qualidade que deveria ter. Por isso, a lei é super importante. A gente tem que lutar mesmo por esse horário, pela nossa qualidade de vida e pela qualidade da própria educação. (Mônica – PEI do Espaço da Brisa, 2017).

Na fala de uma AEI a questão da saúde dos professores, preservada pelo cumprimento da lei, também é levantada como uma questão essencial a esse professor:

Lembro-me da minha mãe, ela é professora aposentada do município, levando muita coisa para casa, muito trabalho para fazer, aqueles mimeógrafos. Lembro muito da gente sentado com ela, tentando: - Mãe? Olha! E ela: - Não espera aí! Tenho que fazer o mimeógrafo de “não sei o que”. Aquele cheiro de álcool em casa. Porque ela tinha em casa para já levar pronto para economizar tempo, porque ela pegava as turmas de 4ª série. Era CIEP na época e ela levava muito trabalho para casa. Porque ficar o dia inteiro com criança, você sai cansado, então essas horas, servem para refletir, repensar. (Luiza – AEI do Espaço da Brisa, 2017).

A fala das entrevistadas em relação à questão da saúde corporifica os estudos de Tardif e Lessard quando, ao identificar os componentes da tarefa dos professores, concluem que a tarefa docente, em termos quantitativos, é complexa para ser mensurada, uma vez que, como pontuam os autores, a mesma possui um caráter parcialmente elástico. Parcialmente e não completamente, segundo eles, justamente porque as tarefas dividem-se em dois tipos: as prescritivas, que possuem, de alguma maneira, um tempo específico de duração, as de cunho administrativo e pedagógico, por exemplo, e, em contraposição, as reais, que se constituem como as não oficiais, mas que permeiam o cotidiano, como as de cunho emocional e afetivo. (TARDIF e LESSARD, 2014.)

Trazendo a reflexão de Tardif e Lessard para a realidade da docência no Rio de Janeiro, os autores especificam que mesmo com a duração das atividades e a fração de horas de trabalho regular, com e sem crianças, é difícil de ser mensurada, uma vez que os professores possuem uma carga emocional de trabalho grande, pensam e levam consigo para o ambiente do lar situações de alunos “problemas”, com dificuldades de aprendizagem, indisciplina, problemas sociais, dentre outros. Portanto, com o 1/3 da carga horária de trabalho para as atividades extraclasse garantido e cumprido, ainda que não levem trabalhos manuais para casa, os professores levam, ainda assim, trabalhos de caráter emocional de suas crianças, o que mostra a urgência do cumprimento da lei para a saúde desses professores.

Soma-se a questão do desgaste emocional com as crianças, nos estudos de Tardif e Lessard, as condições de trabalho vivenciadas pelos profissionais que geram desestabilidades no cotidiano, como o aumento do número de crianças nas turmas, bem como a redução de recursos disponíveis, situações observadas e vivenciadas constantemente pelos professores e demais profissionais no município do Rio de Janeiro, fato que reitera a urgência no

cumprimento da lei, uma vez que, sendo cumprida de maneira satisfatória, esse desgaste, ao menos em parte, é atenuado. Nas palavras dos autores:

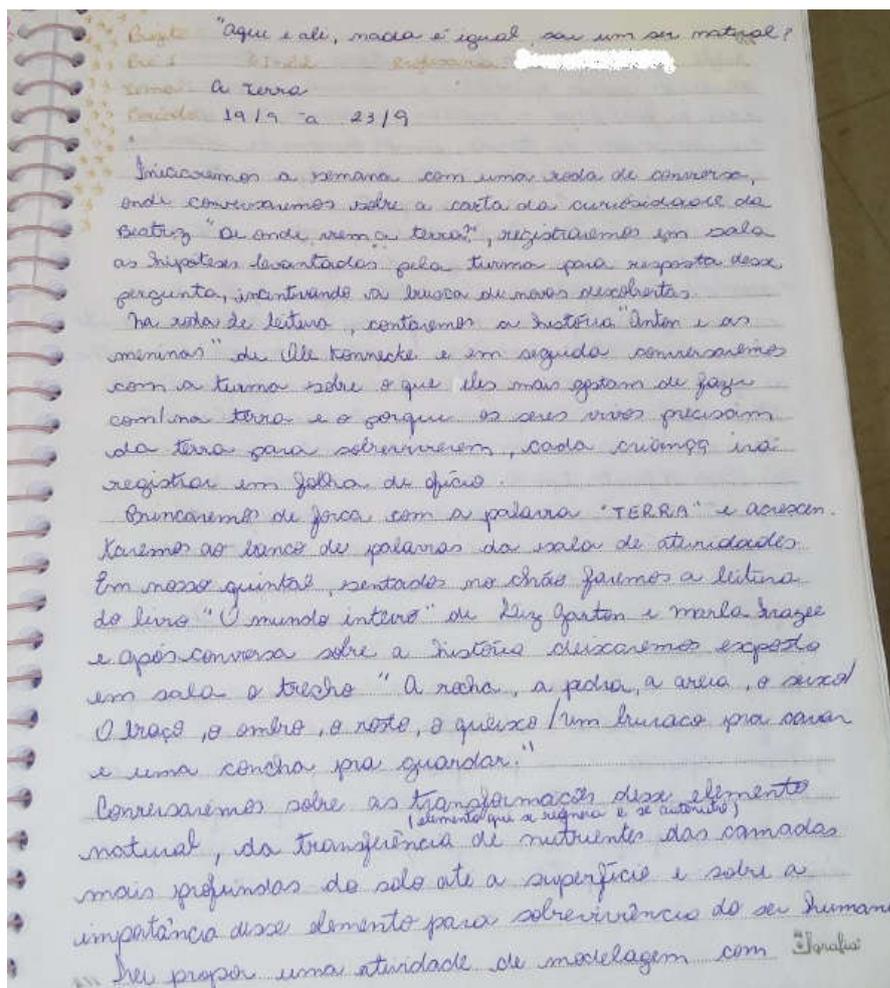
Ora, esses fatores não somam-se, simplesmente. *Eles também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas.*⁴⁵ Além disso, constata-se que vários desses fatores remetem a tarefas invisíveis que demandam igualmente a afetividade e o pensamento dos professores. Por exemplo, o fato de trabalhar com crianças pequenas, com alunos com dificuldades de aprendizagem, adolescentes delinquentes ou violentos, provoca exigências específicas que afetam a carga de trabalho. Diante dessas realidades com que os professores se defrontam, pode-se falar ainda de “carga mental” de trabalho, resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas. Essas estratégias podem gerar um esgotamento quando os professores não controlam seu ambiente de trabalho e se vêem submetidos, por exemplo, a mudanças repentinas no número de alunos, na redução dos recursos disponíveis. (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 114).

4.5 – Despertando as crianças – o planejamento realizado nos tempos e espaços extraclasse.

Do ponto de vista das tarefas desenvolvidas pelas professoras do Espaço da Brisa, cabe destaque a forma de registrar as atividades a serem desenvolvidas com as crianças e seus desdobramentos, isto é, o planejamento realizado na unidade. O registro dessas intenções e desdobramentos é completamente diferente dos registros que já tive conhecimento na rede. Trata-se de um relato descritivo realizado em um caderno, no qual as professoras têm que esboçar intenções, processo de desenvolvimento das intenções e, ao fim, realizar uma avaliação do que foi desenvolvido, o que as coloca em situação de reflexão da prática desempenhada. Como exposto nas imagens a seguir.

Imagem 6 – Registro realizado por uma professora com as intenções iniciais das atividades.

⁴⁵ Grifo do autor.



Projeto: Aqui e ali, nada é igual. Sou um ser natural?

Turma: Pré I

Tema: A terra

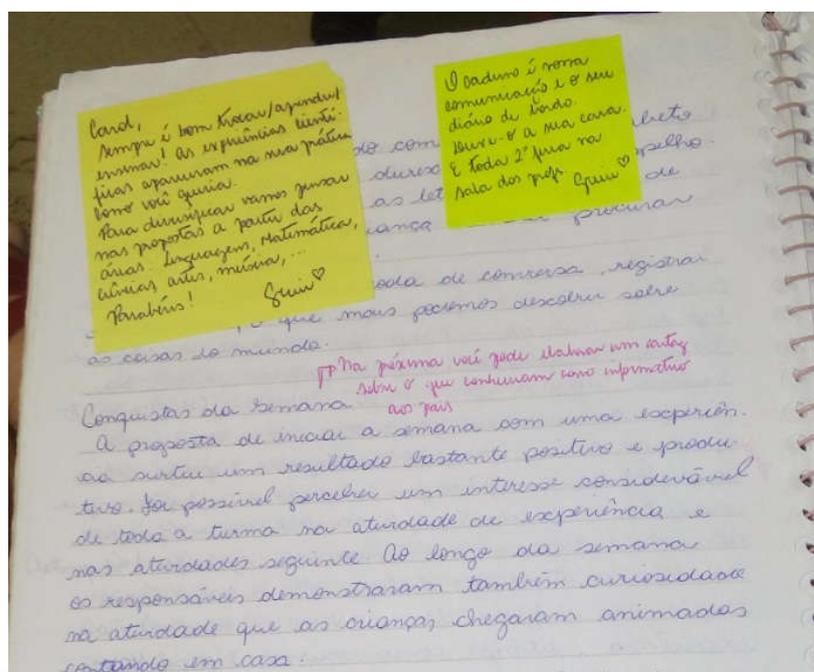
Período: 19/09 a 23/09

"Iniciamos a semana com uma roda de conversa, onde conversamos sobre a carta de curiosidades da Beatriz: "de onde vem a terra?", registraremos em sala as hipóteses levantadas pela turma para respostas desta pergunta, incentivando a busca de novas descobertas. Na roda de leitura, contaremos a história "Anton e as meninas" de Ole Konnecke e, em seguida, conversaremos com a turma sobre o que eles mais gostam de fazer com/na terra para sobreviverem, cada criança irá registrar em folha de ofício. Brincaremos de forca com a palavra "TERRA" e acrescentaremos ao banco de palavras da sala de atividades. Em nosso quintal, sentados no chão, faremos a leitura do livro: "O mundo inteiro." de Liz Garton e Marla Frazee e após a conversa sobre a história, deixaremos exposto em sala o trecho: "A rocha, a pedra, a areia, o seixo/ O braço, o ombro, o rosto, o queixo / Um buraco para cavar e uma concha para guardar." Conversaremos sobre as transformações desse elemento natural, na transferência de nutrientes das camadas mais profundas do solo até a superfície e sobre a importância desse elemento para a sobrevivência do ser humano."

Essa forma de fazer merece destaque nessa análise, em primeiro lugar, por ser fruto dos estudos e momentos de formação desenvolvidos na unidade, ou seja, por ser a materialização das propostas construídas em conjunto nos momentos de encontro e troca das profissionais na construção de uma identidade da unidade. Em segundo lugar, por se constituir, também, como um processo de formação, uma vez que em posse desse material a PA e as diretoras, leem e fazem apontamentos em bilhetes e presencialmente, sobre possíveis caminhos a seguir com cada projeto e ainda sobre o que faltou relatar, o que deve conter a descrição escrita para ser melhor compreendida e encaminhada tendo como principal componente da proposta, as crianças, as relações estabelecidas, as trocas propiciadas e seus pontos de vista e envolvimento.

Trata-se de uma tarefa que exige estudo, observação, tempo e empenho das professoras que necessitam elaborar e pensar o delinear das propostas afim de melhor conseguir executá-las, seguindo os caminhos mais significativos às crianças. Assim sendo, exige que cotidianamente se reportem ao que foi inicialmente escrito de modo a acrescentar e/ou modificar caminhos novos, surgidos quando da execução prática das propostas, e ainda, das falas e envolvimento das crianças nos momentos de desenvolvimento, construídos a partir da observação atenta do grupo.

Imagem 7 – Apontamentos, observações e sugestões realizados em bilhete pela PA para pensar e elaborar o planejamento.



Bilhete amarelo 1:

“Carol, sempre bom trocar/ aprender/ ensinar! As experiências científicas apareceram na sua prática como você queria. Para diversificar, vamos pensar nas propostas a partir das áreas: linguagens, matemática, ciências, artes e música... Parabéns!”

Bilhete amarelo 2:

“O caderno é nossa comunicação e o seu diário de bordo. Deixe-o a sua cara e toda 2ª feira na sala dos professores.”

Em caneta rosa:

“Na próxima você pode elaborar um cartaz sobre o que conheciam como informativo aos pais.”

Segundo as gestoras, a configuração desse material de planejamento/registro narrativo surgiu:

[...] com a Geisa, no período até da formação dela, na época ela era articuladora, foi com ela que eu aprendi a importância desse planejamento. (risos) E eu na época saí da articulação e fui para a direção. E aí ela trouxe essa proposta muito bem embasada, porque se tem uma pessoa que é embasada é Geisa, e aí ela mostrou para a gente da equipe gestora e aí vimos a riqueza dessa proposta de planejamento e acreditamos. (Adriana – PA do Espaço da Brisa, 2017).

Em conversa com Geisa, profissional que não se encontra mais na unidade, essa me relatou que a ideia da proposta de planejamento/registro narrativo hoje desenvolvido na unidade teve como base teórica os estudos de Sandra Richter e Maria Carmem Barbosa (2010) e Luciana Ostetto (2000) sobre o planejamento na Educação Infantil, principalmente para a prática com crianças de 0 a 3 anos.

Portanto, percebendo que a forma de fazer proposta pela SME não atendia as necessidades que a instituição entendia ser mais significativas, essa profissional começou a pesquisar em materiais, outras formas de fazer que mais se aproximassem do que se propunham, da proposta pedagógica que a instituição estava construindo, do olhar para a criança e da construção do planejamento e das práticas sobre essa ótica, do protagonismo das crianças e de suas demandas. Ou seja, na prática estava buscando responder as mesmas perguntas expressas por Ostetto no estudo que mais adiante lhes serviu de base para as novas formas de fazer:

Qual a estrutura do planejamento? Qual o jeito para planejar? De que forma sistematizar, ou como registrar no papel o planejamento? Como organizá-lo, se os objetivos que traçamos não dão conta da complexidade do processo? Como registrar, no planejamento, a riqueza do cotidiano? Como captar o movimento? O trabalho é dinâmico, mas o planejamento é formal e isso não dá! Como delimitar pontos para trabalhar, num vasto universo de

possibilidades? O que priorizar? Como colocar no planejamento do dia-a-dia o lúdico, o prazer, sem aquele “ranço” escolar? (OSTETTO, 2000, p. 1).

As discussões sobre o currículo fizeram-se necessárias, uma vez que datas comemorativas e propostas consideradas escolarizantes eram constantemente desempenhadas por algumas profissionais que estavam acostumadas a fazer dessa maneira nos locais que trabalhavam. Foi então que a questão do currículo se colocou como um dos principais temas de discussão e encaminhamentos para a prática nos horários extraclasse.

Dessas discussões e constatações, surgiu a ideia de propor um planejamento como registro narrativo, isto é, como um material que corporificasse, apresentasse contorno, às reflexões que do grupo emergiam sobre as relações com bebês e formas de planejar essa prática rica em significados e significações de mundo próprias. Assim, as reflexões propostas por Ostetto a respeito da função política desse material, intenções e desdobramentos, embasaram as reflexões e necessidades da unidade no delinear de mudanças:

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção. (OSTETTO, 2000, p. 1).

Na mesma direção, as contribuições de Richter e Barbosa (2010) foram acrescidas às discussões dessa instituição ao pensar um currículo, um planejar diferente do que é realizado atualmente nos espaços de Educação Infantil, propostas pautadas em pedagogias adultocêntricas e “escolarizadas”, primordialmente pensando o caso dos bebês. (RICHTER e BARBOSA, 2010). Assim, as autoras provocam que:

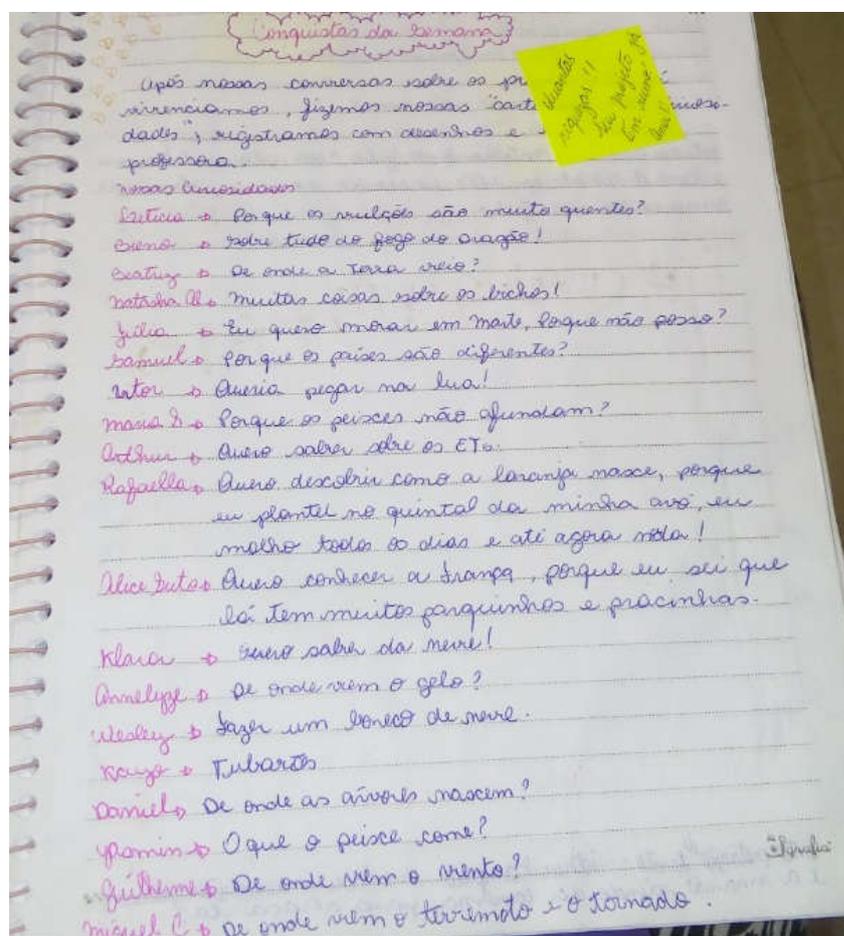
Os bebês, em seu humano poder de interagir, interrogam esses modelos curriculares ao afirmarem, nas suas ações cotidianas, a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens: a conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, em seus processos corporais de aprender a operar linguagens e narrativas. (RICHTER e BARBOSA, 2010, p. 1).

Assim, como a instituição se propunha a ser um espaço em que o foco está na criança e nas suas necessidades, como já haviam decidido enquanto grupo, não cabia continuar com o

planejamento que faziam anteriormente, proposto pela SME, fechado e com atividades divididas ou por áreas do conhecimento, ou por dias da semana. Estruturar o planejamento de modo a contemplar e propor caminhos sob o olhar e interesse das crianças era o grande desafio.

O objetivo de tornar as práticas mais vivas, mais próximas às crianças com o desenvolver desse planejamento/registo narrativo, foi tão satisfatório que mesmo após a saída da PA Geisa que o propôs na unidade, o mesmo continua a ser utilizado e valorizado como relatou a atual PA, Adriana.

Imagem 8 – Registro das conquistas da semana com a fala das crianças sobre o trabalho desenvolvido.



Conquistas da semana

Nossas curiosidades:

Leticia: Por que os vulcões são muito quentes?

Breno: Sobre tudo do fogo do dragão!

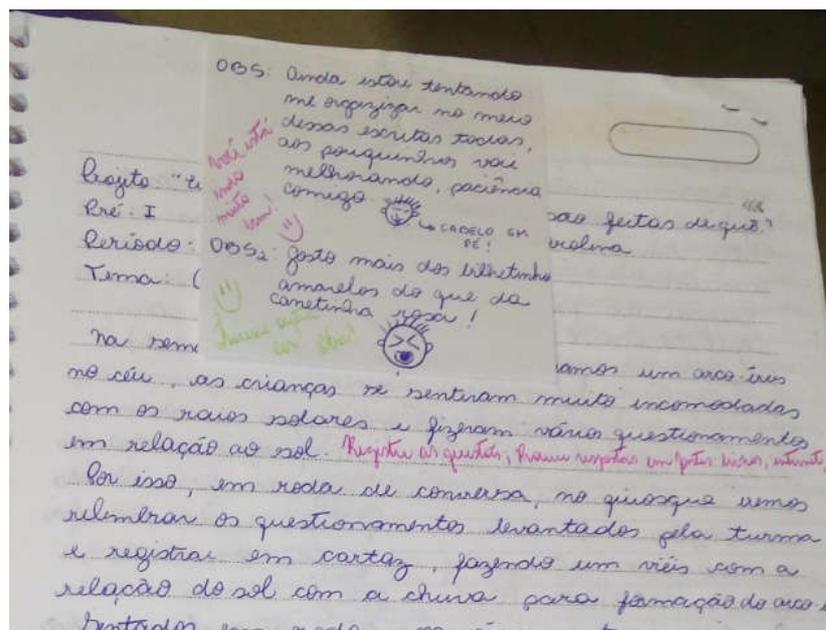
Beatriz: De onde a terra veio?
Natasha: Muitas coisas sobre os bichos!
Júlia: Eu quero morar em Marte. Por que não posso?
Samuel: Por que os países são diferentes?
Vitor: Queria pegar na lua!
Maria: Por que os peixes não afundam?
Arthur: Quero saber sobre os ETs.
Rafaella: Quero descobrir como a laranja nasce, porque eu plantei no quintal da minha avó, eu molho todos os dias e até agora nada!
Alice: Quero conhecer a França, porque eu sei que lá tem muito parquinhos e pracinhas.
Karla: Quero saber da neve.
Annelize: De onde vem o gelo?
Wesley: Fazer um boneco de neve.
Kayo: Tubarões.
Daniel: De onde as árvores nascem?
Yasmin: O que o peixe come?
Guilherme: De onde vem o vento?
Miguel: De onde vem o terremoto e o tornado?

Contudo, é importante salientar que a mudança não foi imediata e aceita por todos da unidade. Isto porque, como relata a PA, as PEIs estão presas ao fazer da outra maneira. (Adriana – PA do Espaço da Brisa, 2017).

Mesmo assim, percebendo o ganho qualitativo da experiência com esse registro insistiram em sua continuidade:

No início, foi uma dificuldade. A Geisa contribuiu muito nos momentos iniciais. Eu também participei de algumas formações, então também acompanhei essa construção... Os professores têm dificuldade, às vezes eles acabam se perdendo um pouco nas ideias. Apurei o olhar, afinal de contas sou a Professora Articuladora, conforme avança, para trazer de volta ao tema. No próprio caderno, tem algumas orientações em formato de perguntas. Eu extraí dali essas indagações. Colocamo-nos à disposição para cooperar nas dificuldades encontradas. (Adriana – PA do Espaço da Brisa).

Imagem 9 – Bilhete de uma professora expressando suas dificuldades em registrar e o incentivo a seguir em frente expresso pela PA

**Professora:**

OBS: ainda estou tentando me organizar no meio dessas escritas todas. Aos pouquinhos vou melhorando, paciência comigo.

PA:

Você está indo muito bem!

A supervisão desse trabalho de registro é outro ponto que merece destaque nessa instituição. Adriana, ao falar de seu trabalho com relação aos tempos e espaços destinados às professoras, ressalta a importância da supervisão constante das atividades desenvolvidas pelas professoras. Segundo ela:

E o meu olhar vendo os cadernos de planejamento, é acompanhar mesmo se todas estão incluídas no projeto, se tem alguém que está saindo desse contexto, e nessas ocasiões é que chamo o professor individualmente. Tenho também um trabalho individual com eles, porque quando eu percebo que a coisa está meio perdida, aí eu chamo, fora do horário de planejamento, aí criamos uma estratégia para poder atender ao professor, na verdade saber do professor qual é a dificuldade e dali tentar fazer um trabalho e resolver esse problema. Porque não é só o planejamento. Elas tem esses tempos ao longo de cinco dias na semana, então o que eu procuro é um dia para o planejamento, todas às sextas-feiras começam a levantar as hipóteses junto às crianças, do que poderiam dar continuidade no trabalho para a próxima semana. E, aí, na segunda-feira, elas entregam esse planejamento. E aí já leio e devolvo. [...] A gente da equipe da gestão é que valida esse horário de planejamento. Uma vez que a gente deixa correr frouxo, o grupo talvez não dê a devida importância. Então, a gente procura sempre ter um planejamento mensal para que elas vejam que aquilo ali tem que acontecer e o quanto é importante. Às vezes, a

gente se torna até meio chato, porque a gente quer fazer acontecer: - Olha seu horário é para isso. Cadê seu planejamento? Então, a gente precisa mostrar que é importante para que realmente aconteça. (Adriana – AEI do Espaço da Brisa).

Importante frisar e notar que para além das funções que esse material se propõe, em termos burocráticos, isto é, de se constituir como um registro escrito sobre os rumos e percursos do trabalho desenvolvido, se constitui, ainda, como uma maneira de formação na prática interessante e instigante do ponto de vista das reais condições que a rede em questão coloca aos seus profissionais. Esse material propõe um caminho para a formação das profissionais das unidades de Educação Infantil da rede, promissor e fascinante passível de estudos aprofundados e possíveis encaminhamentos práticos para além do Espaço da Brisa.

4.6 Conhecimento sobre a lei e suas intenções políticas

Apesar da importância dada e expressa pelas profissionais do Espaço da Brisa aos tempos e espaços extraclasse, é interessante notar que quando perguntado sobre o que conhecem da lei que regulamenta esses tempos e espaços, sobre o 1/3 da carga horária para essas atividades, as profissionais, de um modo geral, reconhecem saber pouco sobre a mesma, ou mesmo nunca a terem lido na íntegra, ou seja, só sabem e tem conhecimento do que a SME lhes apresentou como base para o cumprimento ou sobre o que ouvem das companheiras de trabalho a respeito de seu teor. O termo *horário de planejamento* é utilizado constantemente pelas profissionais em detrimento de horários extraclasse.

Apenas uma das profissionais do Espaço da Brisa se reporta a lei sob um olhar mais amplo, o que leva a considerar sobre sua participação, inserção em outros lugares e espaços em que a lei foi discutida de forma mais abrangente, como encontros de formação externos e participação de eventos organizados pelo sindicato ou outros grupos de formação política das profissionais.

Talvez o entendimento da lei como horário para o planejamento se dê pelo tempo que depreendem dessa carga horária extraclasse na unidade para a elaboração e reelaboração do planejamento/registro narrativo. Material esse que exige considerável esforço pessoal das professoras em sua elaboração.

Apesar dessa confusão de nomenclatura, da referência aos horários extraclasse como de planejamento ao invés de interpretações mais amplas, ter aparecido com força na fala das profissionais do Espaço da Brisa, é importante frisar que esse é, de modo geral, um fato que ocorre em toda a rede. Da fala de algumas profissionais entrevistadas do sindicato, e mesmo

no cotidiano de trabalho dos espaços de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, é comum ouvir as profissionais se referirem a esses tempos e espaços como horário de planejamento e não horário extraclasse de maneira ampla.

Esse entendimento sugere algo e como tal merece destaque, afinal, a lei, em sua íntegra, não se refere especificamente e dá mais importância aos momentos de planejamento do que as outras atividades, mas esse é um entendimento que, de algum modo, adentrou os espaços de Educação Infantil do Rio de Janeiro. É como se uma tarefa burocrática real, de planejar, de produzir um plano de trabalho, na maioria das vezes de forma individual, corporificasse uma tarefa real aos professores que se encontram fora das salas, na ausência das crianças.

Outro possível motivo desse entendimento dos horários como de planejamento e não extraclasse, de maneira mais ampla, esteja justamente na intenção política dos dirigentes municipais em eximir-se da responsabilidade com a formação em nível mais amplo dessas profissionais. No município, em questão, a organização desses tempos e espaços, não prevê tempo de formação e estudo fora das instituições de trabalho. Com essa realidade, as profissionais gestoras ficam responsáveis pela formação dessas profissionais dentro da unidade.

Fato é que o entendimento possa estar, mesmo, ainda, na falta real de conhecimento de um grande número de profissionais da rede sobre esses tempos e espaços o que acaba por gerar um entendimento coletivo usual de todas sobre a tarefa expressa de planejar.

Do ponto de vista das intenções políticas, apesar das profissionais do Espaço da Brisa saberem se tratar de uma Lei Federal e não Municipal, de modo geral, essas profissionais parecem referir-se à lei como algo dado, como uma política pública implementada em dado momento da história da educação brasileira sem fazer uma problematização ampla e contextualizada sobre quem, onde, em que momento, de que forma a lei e seus desdobramentos ocorreram, seja em nível nacional ou municipal. Parecem ver a lei como algo que foi efetivado pelos governos com intenções políticas pedagógicas positivas, sem discriminar intenções federais e municipais expressas, e, assim, parecem desconhecer o fato de que a mesma é oriunda de luta da base dos professores por melhores condições de vida, de trabalho e de valorização de suas carreiras e ainda que a mesma para ser implementada de forma satisfatória e plena, em nível municipal, continua a se constituir como uma luta das profissionais.

Portanto, parecem desconhecer a trajetória de construção e mesmo o teor real da lei e das interpretações da mesma em seus diferentes níveis da federação, Federal e Municipal. Falam da mesma, apesar de a reconhecerem como uma medida muito importante para a prática, como algo que existe e que está colocado como está, sem atentei para seu conteúdo real, modificações e avanços da mesma no ponto de vista de conquistas. E assim, parecem concebê-la como algo que não lhes implica do ponto de vista de novos percursos e propostas de mudança em maiores proporções.

Fato é que as sugestões expressas na análise das intenções políticas e entendimentos da lei em diferentes níveis e realidades, não são passíveis de serem excluídas uma vez que sugerem descentendimentos e conflitos que devem ser considerados como significativos na análise que aqui se coloca da lei, de modo a compreender melhor seus modos de fazer e possíveis caminhos futuros de resolução de problemas dessa política para seu cumprimento satisfatório e pleno, caminho que sugere ainda muita luta e envolvimento político dos agentes mais implicados no cotidiano, os professores e gestores das unidades.

Considerações Finais

A história mais recente da Educação Brasileira, da Constituição até os dias atuais, foi marcada por resistência e luta por direitos, tanto das crianças atendidas, na oferta de uma educação de qualidade, quanto dos profissionais que nesses espaços trabalham – cotidianamente – o que também incide sobre a qualidade da educação ofertada.

A Lei 11.738/08 foi construída em meio a intensos debates sobre o profissional da educação, seus modos de viver e trabalhar em meio às novas demandas impostas pela nova forma de organização dos sistemas escolares. Se por um lado a descentralização ocorrida tanto nos níveis de governo quanto no interior dos sistemas escolares suscitou maior autonomia das instituições na organização de propostas, por outro, intensificou os deveres dos profissionais de educação sem ter aumentado e/ou garantido, em iguais proporções, suas condições de trabalho, o que acarretou numa verdadeira desprofissionalização docente.

A luta pela autonomia pedagógica proferida pelos profissionais da educação, associada às intenções e novas formas de fazer mercadológicas e econômicas, se trajou da descentralização e as consequências decorrentes dessa mudança foram nefastas aos profissionais. Com baixos salários os professores precisavam trabalhar em mais de um estabelecimento ou fazer cargas horárias extensas de trabalho na mesma instituição para dar conta de seu sustento ao fim do mês. Ao mesmo tempo, as exigências do trabalho eram a cada dia maiores, tendo em vista o aumento expressivo das demandas e da pressão imposta por avaliações externas. O trabalho do professor deixara de ser dele e das crianças com as quais trabalhava, uma vez que as propostas pedagógicas que executavam eram construídas e regidas pelo conteúdo das avaliações externas. Somou-se a essa questão, a saúde e bem-estar desses profissionais que mal pagos e trabalhando mais do que deveriam, entraram em situação de afastamento do trabalho por doença.

Em meio ao contexto de luta desses professores, está a Educação infantil. Em tempos em que os professores da categoria do magistério dos outros segmentos da Educação Básica estavam lutando pela garantia e direitos profissionais de valorização e carreira, os profissionais da Educação Infantil, lutavam por se constituir como parte integrante da área da Educação e deixando de ser vinculado aos serviços de Assistência Social. O debate e a formulação de políticas para a formação específica do profissional atuante da Educação Infantil tiveram seu início a partir de 1996, com a promulgação da LDB e a afirmação da EI como parte integrante da Educação Básica. Daí em diante muitos avanços foram observados

no campo da política aos profissionais da EI em nível nacional. No entanto, a história desse segmento e do profissional que nele atua, mostra um processo de diferenciação de importância em comparação aos demais profissionais da educação, o que coloca, ou colocou, durante muito tempo, as políticas para os profissionais da EI em situação de desvantagem no Brasil de um modo geral. O primeiro concurso para o cargo de Professor de Educação Infantil no Rio de Janeiro, por exemplo, só ocorreu no ano de 2010, 14 anos após a promulgação da LDB. Enquanto em 2008, ano de promulgação da Lei 11.738 e suas especificações de piso e carreira aos profissionais de todo o Brasil, os professores de outras categorias estavam lutando pelo cumprimento dessa lei e de outros direitos já assegurados, a maior parte dos profissionais da EI de vários municípios do Brasil sequer tinham o Ensino Médio Normal ou a graduação em Pedagogia como requisitos mínimos para atuação.

No município do Rio de Janeiro, no entanto, mesmo com essa diferenciação observada e existente no Brasil, da EI em comparação aos demais segmentos da Educação Básica, as políticas direcionadas à EI e a seus profissionais nos últimos tempos mereceram destaque nessa dissertação. Abertura de novas unidades específicas para o atendimento da Educação Infantil, o que acarretou em aumento de matrículas, abertura de concurso de PEI, profissional específico com formação mínima em magistério para atuar com as crianças, bem como oferta de curso de formação aos profissionais AEI que já atuavam nas unidades de EI sem a formação mínima necessária, são algumas das mudanças significativas observadas. Somadas a essas, estão as mudanças específicas de carreira e salário dos professores, em situação igualitária às mudanças impetradas aos professores das outras categorias da Educação Básica. Atualmente, na cidade do Rio de Janeiro, professores de Educação Infantil recebem salários iguais aos demais professores da Educação Básica, estando também seus planos de carreira em acordo. Esse é um ganho importante aos professores da Educação Infantil desse município, tendo em vista, a recente história desse profissional na rede. Além disso, a entrada desses profissionais no sindicato, com uma representação própria da categoria na formação do Núcleo e das discussões sobre a EI, também são considerados ganhos importantes ao professorado e a esse segmento que com representação e constituição de uma identidade pode propor e construir ativamente demandas e políticas para a EI também dentro do SEPE.

No entanto, a despeito das mudanças significativas de valorização observadas na cidade do Rio nos últimos anos quanto à EI e a seus profissionais, muitos ainda são os desafios observados. Um deles diz respeito à situação de coexistência entre os dois cargos atuantes hoje na EI. Ainda são constantes e presentes os conflitos vivenciados por PEIs e

AEIs motivados por direções e agentes externos, políticos e órgãos, no interior das unidades, o que acaba por prejudicar a qualidade do trabalho cotidiano com as crianças. Além disso, é incerta a situação dos AEIs na rede. Tudo indica que só existirão esses profissionais até que todos se aposentem, portanto, não haverá mais concurso para atuação. Muitos desses AEIs estão abandonando, por motivos diversos, o cargo, o que está acarretando falta de profissionais, cada vez maior, ou a contratação em regime de CLT de profissionais de empresas terceirizadas, uma situação preocupante, tendo em vista a precária situação profissional dessas pessoas, bem como de suas formações. Um retrocesso sem fim para a qualidade da educação desse município. Outro desafio diz respeito ao aumento de carga horária dos professores. Se por um lado o aumento salarial é observado como positivo, bem como o plano de carreira, pois, assim o professor não mais precisará trabalhar em dois ou mais lugares para obter um salário digno ao fim do mês, por outro se mostra como mais um instrumento de intensificação do trabalho do professor sem as condições necessárias, considerando que esses profissionais ao migrarem para a carga horária de 40h semanais, carga horária já extensa considerando o trabalho com crianças pequenas, acabam por, na prática, exercer de 45h a 50h semanais. Outro desafio diz respeito, especificamente, à questão da formação dos profissionais da EI, e nesse ponto está, também, contida a apropriação do 1/3 da carga horária de trabalho para as atividades extraclasse dos professores.

Na cidade do Rio, atualmente, os profissionais de EI contam apenas com as Jornadas Pedagógicas e com alguns encontros anuais dispostos no calendário oficial como encontros de formação oficiais organizados pela rede. Esse quadro gera indagações quanto à qualidade que se almeja proferida pelos dirigentes municipais: como garantir qualidade do trabalho sem garantir a qualidade da formação de seus profissionais? Encontros esporádicos de formação realizados algumas vezes ao ano são suficientes para que os profissionais se formem? E quanto aos tempos e espaços cotidianos assegurados pela Lei 11.738 também pensados como encontros de formação? O desenvolvimento desse trabalho de dissertação evidenciou que a importância dada por essa Secretaria de Educação aos encontros em formato de JP não é a mesma observada ao cumprimento dos tempos e espaços extraclasse assegurados pela Lei 11.738/08 que garante além de espaço para planejar propostas de trabalho individuais, momentos de formação em equipe e trocas sobre o trabalho, pautados na realidade e em temas provocados também em formações externas à instituição, como cursos de extensão e especializações, ou mesmo graduação na área educacional. A realidade do Espaço da Brisa traz à tona a necessidade de se pensar esses tempos e espaços não como uma normatização

imposta pela esfera Federal ao município, como parece ser encarado por essa SME, mas como um caminho de formação cotidiano e necessário à qualidade da Educação Infantil desse município e, que, portanto, merece maior atenção e grau de importância por parte do poder público municipal.

No Espaço da Brisa, a importância dada aos encontros extraclasse e todos os esforços empreendidos para que esses encontros aconteçam está evidenciada na forma de fazer dessa instituição que demonstra atenção e cuidado com o atendimento da criança e o respeito às suas necessidades e modos de ser, assim como no respeito e consideração com o profissional que na instituição trabalha. Portanto, o estudo no Espaço da Brisa evidenciou que a utilização dos tempos e espaços contidos e assegurados na Lei 11.738 promoveu na instituição uma verdadeira tomada de consciência e construção de identidade por parte dos profissionais. Em suas falas, as dirigentes expuseram o quanto esses encontros contribuíram para suas formações pessoais sobre a Educação Infantil e as especificidades que a compõe. Aos professores e agentes, além do sentimento de pertença e construção coletivas das propostas confirmadas pelas trocas e diálogo aberto entre todos, o cumprimento da lei propicia, ainda, uma melhor qualidade de vida, visto que esses profissionais não levam mais trabalho para casa e podem, em seus fins de semana, dedicar-se a seu descanso pessoal e à suas famílias.

Considero importante salientar que o trabalho observado no Espaço da Brisa no cumprimento e aproveitamento do que está contido na lei apresenta-se como uma iniciativa isolada dessa instituição que não encontrou na rede, em questão subsídios necessários, para organização. Diante desse quadro, muitos arranjos precisaram ser feitos e refeitos de modo que os encontros não deixassem de acontecer na unidade – “a virar letra morta”, como disse o juiz em sentença sobre a temática do 1/3 na rede. No entanto, é necessário pontuar que mesmo que algumas instituições tenham êxito no cumprimento desses tempos e espaços, tais organizações, diante da pouca importância que é dada pela SME, ainda são insuficientes para dar conta da amplitude e riqueza desses momentos, a exemplo da pré-escola que está desassistida de estratégias diante da sua estrutura.

Para além de pensar o cumprimento desses tempos e espaços por parte dessa rede, essa dissertação contribui, ainda, no sentido de pensar formas possíveis apropriação desses tempos e espaços extraclasse, modos fazer diferenciados, que multipliquem as aprendizagens dos profissionais em relação ao trabalho cotidiano com as crianças em prol da questão da qualidade. As trocas realizadas nos encontros semanais no Espaço da Brisa, constituíram bases para “o despertar do olhar para as crianças”, para a superação das propostas pautadas

em datas comemorativas e para a construção do planejamento em formato de registro-narrativo que tanto enriquece o trabalho cotidiano com as crianças e propicia aos profissionais um material rico para a construção de novas propostas e processos avaliativos significativos. As experiências de apropriação dos tempos e espaços extraclasse no Espaço da Brisa sugerem modos de fazer qualitativos que podem vir a servir de referência à SME na promoção da construção de propostas para toda a rede de apropriação desses tempos e espaços considerando as crianças e seus profissionais em suas situações de direitos.

O estudo no Espaço da Brisa mostra que, talvez, esteja na hora dos dirigentes municipais, se preocupados mesmo com a qualidade da Educação Infantil no atendimento às crianças, redimensionarem as propostas de formação, de modo articulado, ao cumprimento real e melhor aproveitamento dos tempos e espaços extraclasse assegurados pela Lei 11.738, entendendo esses como momentos primordiais às práticas cotidianas de trabalho. Pensar formas de cumprir esses tempos para além dos muros das escolas, em horário regular de trabalho dos professores, coloca-se também como uma questão em lócus, visto que a formação externa em cursos, palestras, seminários e encontros constituem bases teóricas para discussão das temáticas cotidianas e construção coletiva e rica de saberes e novas práticas. Aos professores, fica a tarefa de continuar a lutar e cobrar da SME, seja junto ao sindicato, seja em grupos organizados de professores, ou dentro das instituições com o apoio das direções, o cumprimento e melhor aproveitamento desses tempos e espaços com condições necessárias e materiais que enriqueçam a prática, como o apresentado nesse trabalho de dissertação, uma vez que a garantia desse direito significou a luta da categoria pelo mesmo e que sua continuidade, nos dias atuais, também significa a luta por sua efetivação e bom aproveitamento no interior das instituições.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M. **Estratégias que fazem diferença**. In: ABRAMOVAY, M. (Coord.) *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, Ministério da educação 2004.

BARROS, C. A. **“Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação”**: políticas públicas e escolaridade de profissionais da educação infantil. 2012. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BASÍLIO, P. **Desafios para a formulação de políticas de Educação Infantil: um estudo sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias**. 2012. 131 Folhas. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. *Lei nº 11.738*. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, 16 de julho de 2008.

BRZEZINSKI, I. **Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para a formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e as formas de vida**. In: FRADE, I.C.A.S. *Coleção Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, L. A. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão**. 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997.

CURY, C.R.J. **Federalismo Político e Educacional**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Líber Livro, 2006.

DOURADO, L.F. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**, Brasília: MEC, 2005.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e formação docente**. In: NÓVOA, A (Org). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

KRAMER, S. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

LANTER, A.P. **A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão**. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M, F.; GUIMARÃES, D. (Orgs). *Infância e Educação Infantil*, - 11ª Ed. - Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LEITE A.; NUNES M. F. R. **Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política.** In: KRAMER S.; NUNES M. F.; CARVALHO M. C. (Orgs.). Educação Infantil: Formação e responsabilidade. 1ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LÉLIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan/abr. 2012.

MANZINI, E.J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004.

Ministério da Educação (MEC). Brasil.

_____. **Estudo Sobre a Lei do Piso Salarial.** Brasília, CNE / Câmara de Educação Básica, 2012.

_____. *Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília, SEB, 2010.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo.** Programa Salto para o Futuro / TV Escola – 13 de setembro 2001.

OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** 5ª Ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco.** In: Encontros e encantamentos na Educação Infantil. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, D. A., GOLÇALVES, G.B.B., MELO, S.D., FARDIN, V., MILL, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 11, jul. – dez., 2002.

OLIVEIRA, D. A. Estruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**, Brasília. v. 2, n. 2/3, p. 29-40, jan. dez. 2008.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs). **Política e gestão da Educação.** 3ª Edição – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, D. A. **A profissão docente na Educação Infantil.** In: Docência na Educação Infantil. – Salto para o Futuro / TV Escola - Ano XXIII - Boletim 10 – Junho 2013.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO / Secretaria Municipal de Educação:

_____**DECRETO Nº 20.525. Transfere o atendimento de Educação Infantil da Secretaria Social para a Secretaria Municipal de Educação.** Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2001.

_____**Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI. Modelo Conceitual e Estrutura.** - Gerência Especial de Educação Infantil. Rio de Janeiro, fevereiro de 2010.

_____**DECRETO Nº 38.276. Regulamenta a Lei nº 5.620, de 20 de setembro de 2013,** que “Cria a Gratificação por Desempenho - GDAC - para os ocupantes da categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche”, e o art. 33 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013 – PCCR da Educação, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2013.

_____**DECRETO Nº 38.302. Institui o Plano de Ampliação da Jornada de Trabalho para 40h semanais para os Professores da Rede Municipal de Ensino.** Rio de Janeiro, 14 de fevereiro de 2014.

_____**Lei nº 5.620, Cria a Gratificação por Desempenho – GDAC - para os ocupantes da categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências.** Rio de Janeiro, 20 de setembro 2013.

_____**Lei nº 5.623, Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.** Rio de Janeiro, 1º de outubro de 2013.

_____**Circular E/SUBE/CED nº 11. Dispõe sobre o Horário Extraclasse Semanal para os profissionais da Educação Infantil – Informações complementares AAC e PEI.** Rio de Janeiro, 15 de fevereiro de 2012.

_____**RESOLUÇÃO SME Nº 816. Normatiza o funcionamento das creches públicas do sistema municipal de ensino e dá outras providências.** Rio de Janeiro, 05 de janeiro de 2004.

PINTO, M, F, N.; DUARTE, A, M, C.; VIEIRA, L, M, F. O trabalho docente na educação pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, nº 51, set. dez. 2012.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RUA, M. G. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos.** In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (org.). O estudo da política: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998. Coleção Relações Internacionais e Política. (17 páginas).

SCRAMINGNON, G. **“Eu lamento, mas é isto que nós temos”. O lugar da creche e de seus profissionais no município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2011. 131 p. Dissertação de mestrado – UNIRIO.

SILVA, I. O. **Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização.** In: Docência na Educação Infantil. – Salto para o Futuro / TV Escola - Ano XXIII - Boletim 10 – Junho 2013.

SOUZA, S.J.; ALBURQUERQUE, E.D.P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7: 109-122, Jul./Dez. 2012.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Ofício de Professor**. 6ª Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, L. M. F. **O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil**. In: Docência na Educação Infantil. – Salto para o Futuro / TV Escola - Ano XXIII - Boletim 10 – Junho 2013.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente. Uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out.-dez. 2014.

Anexo

Roteiro de Entrevista (EDI e sindicato)

Nome: _____

Cargo e tempo na SME: _____

Cargo e tempo no EDI: _____

Cargo e tempo no Sindicato: _____

- Fale um pouco sobre sua trajetória na rede e sobre sua formação.

Perguntas sobre os tempos e espaços extraclasse (Lei 11.738/08 e o 1/3 da carga horária de trabalho para atividades extraclasse):

1. O que você sabe sobre a lei?
2. Qual avaliação você faz dessa lei?
3. Sendo cumprida, quais entraves e/ou benefícios ela traz?
4. Em sua opinião, qual a intenção política dessa lei?
5. Quais atividades são comumente desenvolvidas nesse tempo?
6. Do que depende seu cumprimento?
7. A presença de outros cargos no segmento influencia na organização?

- Algum comentário?