

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**  
**HUMANA**

**Franceline Rodrigues Silva**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NÃO É BRINCADEIRA:**  
**Valorização da Remuneração e Carreira do Professor para a Educação**  
**Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH)**  
**no Contexto do Financiamento Educacional (2004-2015)**

**Belo Horizonte**

**Agosto de 2017**

**FRANCELINE RODRIGUES SILVA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NÃO É BRINCADEIRA:**

**Valorização da Remuneração e Carreira do Professor para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no Contexto do Financiamento Educacional (2004-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

**Linha de Pesquisa:** Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

**Belo Horizonte**

**Agosto de 2017**

#### FICHA CATALOGRÁFICA

S586e Silva, Franceline Rodrigues

Educação infantil não é brincadeira: valorização da remuneração e carreira do professor para a educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no contexto do financiamento educacional (2004-2015) / Franceline Rodrigues Silva. Belo Horizonte, 2018.

245 p.

Orientador: José Eustáquio de Brito

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais.

Referências: 227-245.

1. Educação Infantil. 2. Valorização do Professor. 3. Carreira. 4. Remuneração. 5. Financiamento educacional. I. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. II. Título.

CDU: 373.2.011.3-051

Elaborada pelo Bibliotecário Daniel Henrique da Silva CRB-6/3422

**Título: EDUCAÇÃO INFANTIL NÃO É BRINCADEIRA: Valorização da Remuneração e Carreira do Professor para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no Contexto do Financiamento Educacional (2004-2015)**

**Franceline Rodrigues Silva**

Dissertação defendida e aprovada em 30 de agosto de 2017 pela banca examinadora constituída pelos professores:

---

**Prof. Dr. José Eustáquio de Brito – ORIENTADOR**

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Faculdade de Educação

---

**Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto**

Universidade de São Paulo (USP) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Santuza Amorim da Silva**

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Faculdade de Educação

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cynthia Rúbia Braga Gontijo**

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – FaPP  
(Suplente)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Choucair Vaz**

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Faculdade de Educação  
(Suplente)

Dedico esta dissertação aos meus pais e aos meus irmãos Míriam, Lucas e Pedro Henrique.

## **AGRADECIMENTOS**

A conclusão do Mestrado é um momento muito especial, exprimi-lo com um sentimento seria: fechamento de um ciclo. Nesse dia, em que concluo a escrita da dissertação, recupero a mente a minha formação inicial no curso de Pedagogia da UEMG, mesma instituição que eu defendo o título de mestre em educação. Mas de forma muito espontânea vem a mente momentos anteriores da minha formação humana e junto a esses instantes, pessoas que fizeram e fazem toda a diferença, as quais só posso agradecer, mesmo sabendo que talvez não seja o suficiente. Mas vamos lá, **meu sentimento de GRATIDÃO.**

Ao **Professor José Eustáquio de Brito**, meu orientador pela confiança depositada no meu crescimento acadêmico desde a graduação até o mestrado, pela presença e atenção constante, mesmo ocupado com inúmeras atribuições na vice-reitoria da UEMG, na docência no ensino superior e nas atividades acadêmicas, por fim por ser um exemplo de integridade, serenidade, educação, humildade, intelectualidade, organização e compromisso com tudo o que faz, dando o seu melhor sempre.

Aos interlocutores da qualificação e da defesa, o **Professor José Marcelino Pinto** e a **Professora Santuza Amorim**. Ao **professor Marcelino** por ser esse pesquisador tão versátil ao tratar do financiamento da educação e outros temas atrelados à política educacional, brindando nossa área de conhecimento e pesquisa com produções muito significativas e de muita qualidade. Sem palavras para agradecer a sua presença em minha banca, pela disponibilidade, pela generosidade sem tamanho e por ter contribuído tanto com minha formação e com esse texto aqui apresentado. A **professora Santuza** pelas vários apontamentos e referências indicadas no processo de qualificação com relação à concepção da educação infantil. Suas colocações foram fundamentais para repensar a escrita em sua versão final e para minhas reflexões sobre a trajetória histórica da educação infantil e sua articulação com a valorização do professor dessa etapa.

A **Professora Vera Ferreira Alves de Brito** por ter me proporcionado dar os meus primeiros passos na atividade de pesquisa na área da valorização do professor

e do financiamento educacional, por seu carinho, pelas várias correções, pela presença, por seu jeito peculiar de ser e de marcar a vida das pessoas. A experiência na iniciação científica abriu-me portas inimagináveis e ampliou muito os meus horizontes. Tê-la como primeira orientadora no ensino superior e dividir com ela a sala 609 na condição de bolsista foi extremamente significativo para os degraus galgados até aqui.

A **Professora Maria da Consolação Rocha** pela orientação do trabalho de conclusão de curso da faculdade de Pedagogia, pela sua importantíssima contribuição como parecerista no projeto de pesquisa no mestrado, por sua militância incansável em favor de todo e qualquer direito, sobretudo pelo direito à educação e a valorização dos professores, pelo seu carinho, pela sua humanidade e por sua disponibilidade de compartilhar seus conhecimentos em qualquer tempo e local.

Ao **Professor José Peixoto Filho** pela convivência, por compartilhar conosco a rica obra de Paulo Freire e por sua aula de apresentação do projeto de pesquisa do mestrado, momento no qual pude refletir e repensar sobre alguns pontos da minha pesquisa.

Ao **grupo de pesquisa nacional “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN”** por todos os aprendizados na área da pesquisa e pela oportunidade incrível de ter participado e poder conviver com pesquisadores que muito admiro, com os quais pude esclarecer vários questionamentos e ampliar meus horizontes da atividade de pesquisa. É preciso citar alguns desses pesquisadores e professores, dado a admiração e o reconhecimento das contribuições deles para a minha formação: **José Marcelino Pinto; Marcos Edgar Bassi; Rubens Barbosa de Camargo; Thiago Alves; Andrea Gouveia e Magna França.** Além das companheiras de pesquisa- **Amilka, Fádyla e Janaína, Luíza Freire, Mariana Peleje e Gabriela Diamanti.**

A **Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH)** na figura do chefe de gabinete da Secretária de Educação, **Marcos Evangelista**.

A **Mércia Pinto** e **Isa Teresinha** pela atenção com meu trabalho, assim como por suas contribuições teóricas ao debruçarem-se sobre a temática da política da educação infantil no município de Belo Horizonte em trabalhos anteriores ao meu.

Aos **idealizadores do Curso de Formação Pré-Acadêmica**: Afirmação na pós, nos nomes do Professor José Eustáquio de Brito e da Professora de Shirley Miranda. Ao meu tutor no curso, **o professor Paulo Henrique** pela paciência, disponibilidade e comprometimento. E aos companheiros de turma e bons amigos, especialmente as **Kellys Cristina da Silva; Camila Costa e Viviane Tolentino**.

A **todos professores e amigos da UMEI Padre Tarcísio** pela convivência diária e pelas várias contribuições para essa pesquisa, em especial **Fabiane Barbosa** (pela disponibilidade e paciência em todo o tempo, pela prestação de vários esclarecimentos e informações contextualizadoras sobre a RME/BH e alguns aspectos objetivos da carreira e remuneração do professor da educação infantil a fim de contribuir para esse trabalho de pesquisa), **Liege Mendes; Elza Fratteezi; Frederico Mabilot e Regina Batista** (pelo interesse, pela disponibilidade e pela colaboração com essa pesquisa sem medir quaisquer esforços para isso. Respondendo a dúvidas nas redes sociais e pessoalmente, a qualquer hora, chegando até a ir ao meu encontro quando eu necessitava); a **Ana Maria** (sempre tão interessada nos meus estudos, buscando contribuir no que ela pudesse para que eu pudesse alcançar meus objetivos); a **Fernanda Vianna e Jennifer Favorito** (pelo trabalho em equipe na sala 4 e por terem compreendido as minhas ausências e minha priorização do mestrado e da minha pesquisa em momentos cruciais). Sintam-se igualmente contempladas em meus agradecimentos- **Edinalva, Hortência, Janine, Arlane, Viviane, Ester, Juliana, Virgínia, Marilene, Wânia, Monique, Aline, Regina, Mônica, Eneida, Anne, Gláucia, Adriana, Hosías, Lourdes, Fernanda Clímaco** e também todos os **funcionários da UMEI Padre Tarcísio**.

**Aos meus alunos de 2 e 3 anos**, tão pequenos e tão grandes ao mesmo tempo, pela sua generosidade e seu dom especial de proporcionarem-me aprendizados tão valiosos em relação ao exercício da docência e da vida: **Alex, Daniel, João, Júlia, Larissa, Lorenzo, Luan, Maria Eduarda, Pedro, Pablo, Rafaela, Thaynara, Théo e Valentina.**

**Aos companheiros e amigos conquistados na trajetória da pesquisa: Paula Ricelle** (fundamental em todos os momentos dessa pesquisa, pessoa que muito me escutou, que compartilhou experiências da sua vida de mestranda e deu-me elementos importantes para tomada de decisão e para percorrer esse processo de formação do mestrado de uma forma mais tranquila e consciente). **Emeli Malaquias Nascimento** (por ser uma fiel companheira e amiga ao longo do mestrado, nos encontros do Fineduca, na AnpaE, na escrita de artigos, na elaboração de trabalhos acadêmicos; no compartilhamento dos seus conhecimentos sobre financiamento educacional , dentre outros). **André Duarte** (por ser sempre generoso no compartilhamento dos seus conhecimentos sobre financiamento e política educacional e pela colaboração em todo o tempo, inclusive no manuseio do programa estatístico SPSS); **Daniel Braga** (pela disponibilidade, pela atenção e pelo gosto por essa temática do financiamento da educação e por ter me presenteado com o livro "Conversas sobre Financiamento da Educação no Brasil"- GOUVEIA, SOUZA, TAVARES; 2006-, pois esse foi muito valioso nessa trajetória de pesquisa do Mestrado); **Roberta Mirra** (pelo companheirismo e pelas tardes compartilhadas no grupo de pesquisa); **Miriã Raquel e Luci Lobato** (pelo tempo valioso de convivência).

**A minha turma de mestrado** pelos aprendizados, cumplicidade e bons momentos compartilhados: **Maria Regina; Adálcio; Alisson; Renata; Maria Cecília; Leonardo; Edgar; Eduardo; Lidiane; Márcio; Karla; Fred; Juliana; Matheus; César; Fabiana; Marina; Andrea e em especial Emeli Malaquias do Nascimento.**

As amigas **Elizabete Halfeld; Lucilene Martins; Cristiane Nestor; Paula Marques; Camila Costa** por serem presenças importantes nesse processo de formação do mestrado.

Ao **David Gomes, a Jane Alves e a Sônia Eustáquia** pela contribuição significativa em minha formação no período anterior ao meu ingresso no ensino superior no Cursinho Comunitário Pré-Vestibular Marçola. Ao **David Gomes** por ser um exemplo a ser seguido no que diz respeito ao seu comprometimento com os estudos e a vida acadêmica.

A **Cristiane Nunes, Thaís Lacerda, Juliana Renata, Jacinta Braga e Carol Pasqualini** por colaborarem com a presente pesquisa e por se dedicarem tanto a causa da educação infantil.

Aos **meus bons e dedicados professores da educação básica e do ensino superior** aos quais citar nome por nome não seria possível, mas por outro lado esquecê-los nesse momento seria impossível, pois o empenho deles é essencial para essa e muitas das conquistas construídas em minha trajetória.

**Aos meus pais, Maria e Pedro**, pois sem o empenho, apoio, amor, doação irrestrita deles eu nunca teria chegado aqui ou em qualquer lugar. Vocês são minha maior inspiração de dignidade, de respeito ao próximo e de desejo de ser melhor a cada dia.

**Aos meus irmãos** e também meus três primeiros melhores amigos- **Míriam, Lucas e Pedro Henrique. Míriam** por ser uma leitora bem comprometida com meu trabalho de dissertação, mesmo leiga no assunto sempre fez observações de muita pertinência e, além disso, por acreditar tanto em mim. Sempre sei que posso contar com ela. **Lucas e Pedro Henrique** pela compreensão e por contribuírem tanto com essa pesquisa ao emprestarem-me seu computador muito mais potente do que o meu.

A **Deus** por tudo.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os avanços e retrocessos na remuneração e carreira do Professor para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) à luz do financiamento educacional, no período de 2004 a 2015. 2004 é o ano de inauguração das primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs) e da nomeação dos primeiros educadores infantis, fruto da sanção da Lei nº 8.679/2003, enquanto 2015 é um momento posterior à aprovação da Lei nº 10.572/12, responsável pela mudança da nomenclatura do cargo de Educador Infantil para Professor para a Educação Infantil. A pesquisa foi organizada de modo a articular dados quantitativos e qualitativos, desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica articulada ao levantamento de informações coletadas sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e de documentos relacionados à legislação federal e municipal referente à valorização do professor da educação infantil e ao financiamento educacional. Realizou-se também uma análise do Estatuto do Servidor Público Municipal e do Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Verificou-se também as tabelas de vencimento-base do educador infantil/professor para a educação infantil desde 2004 até 2015, bem como comparou-se esse dado com o salário mínimo e o salário mínimo necessário. Constatamos o crescimento do gasto aluno-ano na primeira etapa da educação infantil e o aumento das despesas na subfunção educação infantil. Embora seja notável um maior investimento financeiro do município de Belo Horizonte na educação infantil, o aumento desses recursos não foi capaz de unificar a carreira do professor para a educação infantil com o professor municipal, principal anseio da categoria desde 2004. Com relação à remuneração, a partir da análise das fichas financeiras de uma professora da educação infantil da RME/BH, a professora Lina, com quase onze anos de carreira- mês a mês-, notamos certa melhora de seus rendimentos, porém observamos igualmente ao longo do período analisado a inconstância dos abonos, prêmios e gratificações, o que torna a própria remuneração da professora oscilativa. Ademais, a análise dos dados da ficha financeira da professora Lina permitem-nos constatar que o valor do vencimento corresponde na maioria dos anos a no mínimo 70% da remuneração, evidenciando que é no vencimento-base que se encontra uma das chaves mais importantes para a valorização remuneratória e da carreira do docente da educação infantil na RME/BH.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Valorização do Professor; Carreira; Remuneração; Financiamento Educacional.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the advances and setbacks in the remuneration and career of the Teacher for Early Childhood Education of the Municipal Education Network of Belo Horizonte (RME/BH) in the light of educational funding, from 2004 to 2015. 2004 is the inaugural year of the first Municipal Infant Education Unit (UMEI) and the appointment of the first infant educators, as a result of the enactment of Law 8,679/2003, while 2015 is a moment after the approval of Law 10,572 /12, responsible for changing the nomenclature from Infant Educator to Teacher for Early Childhood Education. The research was organized in order to articulate quantitative and qualitative data, developed from a bibliographical research articulated to the collection of information collected about the Municipal Education Network of Belo Horizonte and documents related to federal and municipal legislation regarding the appreciation of the teacher for early childhood education and educational funding. An analysis of the Municipal Public Server Statute and the Career Plan of Education Servers of Belo Horizonte's City Hall was also made. It was also verified the basic salary of the infant educator/ teacher for early childhood education from 2004 to 2015, as well as comparing this data with the minimum wage and the necessary minimum wage. We could notice the growth of student-year spending in the first stage of early childhood education and the increase in expenses in the subfunction of children education. Although there was a greater financial investment from Belo Horizonte's municipality in early childhood education, the increase of these resources was not able to unify the career of teacher for early childhood education with the municipal teacher, the main concern of the category since 2004. Regarding the remuneration, from the analysis of the financial statements of a teacher of the RME/BH education, Professor Lina, with almost eleven years of career-month-by-month, we noticed some improvements in her income but we've also observed throughout the period the inconstancy of the allowances, prizes, and bonuses, which makes the teacher's own remuneration oscillatory. In addition, the analysis of the data in the financial statement of Professor Lina allow us to verify that the values of her earnings correspond in most years to at least 70% of the remuneration, evidencing that it is in the basic salary that one of the most important keys is found for the remuneration and career of the teacher for early childhood education in RME/BH.

**Keywords:** Childhood Education; Teacher Appreciation; Career; Remuneration; Educational Funding.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABMP	Associação Brasileira de Magistrados e Promotores
AACC	Associação de Apoio à Creche Comunitária Casa da Vovó
AMEPPE	Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engkert
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEINF	Centro de Educação Infantil
CBA	Cesta Básica de Alimentos
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNN	Comissão Nacional Criança e Constituinte
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CODEPRE	Coordenação de Educação Pré-escolar
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COEPRE	Coordenadoria de Educação Pré-escolar
DCB	Departamento da Criança no Brasil
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DNCR	Departamento Nacional da Criança
DOM	Diário Oficial do Município
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Educação Infantil
EI	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FINBRA	Finanças do Brasil
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FJP	Fundação João Pinheiro

FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAPEI	Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IQVU	Índice de Qualidade de Vida Urbana
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOMBH	Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
MLPC	Movimento de Luta Pró-Creche
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PEI	Professor para a Educação Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PM	Professor Municipal
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REE-MG	Rede Estadual de Educação de Minas Gerais
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEPRE	Setor de Educação Pré-escolar
Sind-REDE/BH	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SMARH	Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos
SMED/BH	Secretaria Municipal de Educação
SMN	Salário Mínimo Nominal
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundos das Nações Unidas para a Infância

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 –Produções sobre valorização docente e financiamento na educação infantil nas Reuniões Anuais da ANPEd (2010–2015) e nos Encontros da Fineduca (2014–2015) .....	<b>69</b>
QUADRO 2 – Recursos Financeiros vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino MDE (CF/88 e LDB 9.394/96) – por esfera de governo .....	<b>112</b>

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Síntese do quantitativo e percentual de produções sobre valorização docente e financiamento na educação infantil nas Reuniões Anuais da ANPEd (2010–2015) e nos encontros da Fineduca (2014–2015) .....	<b>70</b>
TABELA 2- Evolução do número de creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte .....	<b>89</b>
TABELA 3- Evolução do número de matrículas nas creches por dependência administrativa no município de Belo Horizonte (1996 – 2003) .....	<b>90</b>
TABELA 4- Evolução do número de matrículas na pré-escola no município de Belo Horizonte por dependência administrativa (1996 - 2003) .....	<b>91</b>
TABELA 5- Número de instituições de atendimento da educação infantil na RME/BH e conveniadas no ano de 2016 .....	<b>98</b>
TABELA 6- Números de Estabelecimentos de Atendimento da Educação Infantil na Rede Própria de BH- 2005 a 2015 .....	<b>99</b>
TABELA 7- Evolução do número de matrículas da creche por dependência administrativa em Belo Horizonte (2004-2015) .....	<b>100</b>
TABELA 8- Evolução do número de matrículas da pré-escola por dependência administrativa em Belo Horizonte (2004-2015) .....	<b>102</b>
TABELA 9- População de Belo Horizonte de 4 a 5 anos de idade .....	<b>103</b>
TABELA 10- Números de Instituições e Estudantes da Educação Infantil na Rede Conveniada de BH- 2005 a 2015 .....	<b>104</b>
TABELA 11- Evolução percentual da participação da rede conveniada nas matrículas da rede privada e no total de matrículas da educação infantil em BH- 2005 a 2015.....	<b>105</b>
TABELA 12- Gasto-aluno ano da Rede Própria e Conveniada de BH- 2005 a 2015 ..	<b>106</b>
TABELA 13- Percentual Aplicado na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino em Belo Horizonte- 2005 a 2015 .....	<b>113</b>
TABELA 14 - Despesa total na Função Educação e nas Subfunções Educação Infantil e Ensino Fundamental em Belo Horizonte- 2005 a 2015 .....	<b>114</b>
TABELA 15- Gasto aluno-ano em Belo Horizonte- Educação Infantil e Ensino Fundamental 2009 a 2015 .....	<b>116</b>
TABELA 16- Percentual da despesa com pessoal e encargos sociais em relação ao total de despesas nas subfunções EI e EF .....	<b>117</b>

TABELA 17- Formação Acadêmica do quadro docente da educação infantil da RME/BH- 2007 a 2015 .....	<b>123</b>
TABELA 18- Percentual de docentes da educação infantil da RME/BH por formação acadêmica- 2007 a 2015.....	<b>125</b>
TABELA 19- Níveis de vencimento de Professor Municipal e Educador Infantil .....	<b>126</b>
TABELA 20- Docentes da Educação Infantil por tipo de contratação – 2008; 2012 e 2015.....	<b>129</b>
TABELA 21- Número de professores da EI na RME/BH por sexo- 2007 a 2015.....	<b>131</b>
TABELA 22- Vencimentos-base dos cargos públicos efetivos de Educador Infantil (EI) e Professor Municipal (PM) no ano de 2004 - valores nominais (em R\$) .....	<b>146</b>
TABELA 23- Vencimento-base do Educador Infantil (EI) de Belo Horizonte 2005-2011 com jornada de trabalho de 22h30min- em valores nominais .....	<b>150</b>
TABELA 24- Vencimento Básico do Professor Municipal (PM) de Belo Horizonte 2005-2011 com jornada de trabalho de 22h30min- em valores nominais .....	<b>151</b>
TABELA 25 - Dispersão Salarial (%) Educador Infantil e Professor Municipal (valor nominal) - 2004 a 2011 .....	<b>152</b>
TABELA 26- Vencimento Básico do Professor para a Educação Infantil (PEI) de Belo Horizonte 2012-2015 com jornada de trabalho de 22h30min- em valores nominais ....	<b>154</b>
TABELA 27- Vencimento Básico do Professor Municipal (PM) de Belo Horizonte 2012-2015 com jornada de trabalho de 22h30min- em valores nominais .....	<b>155</b>
TABELA 28- Dispersão Salarial (%) Educador Infantil e Professor Municipal (valor nominal) .....	<b>156</b>
TABELA 29- Vencimento inicial Educador Infantil (ingresso nível médio) e Professor Municipal (ingresso ensino superior), jornada de 22h30min, valores nominais e atualizados pelo INPC para dez. /2015 (R\$).....	<b>157</b>
TABELA 30- Professora Lina-Nível 1- Relatório de Ficha Financeira- Ano 2005 .....	<b>160</b>
TABELA 31- Cargos Públicos Efetivos (em R\$).....	<b>161</b>
TABELA 32- Cargos Públicos Efetivos (em R\$).....	<b>168</b>
TABELA 33- Professora Lina – Nível 1 – Relatório de Ficha Financeira 16 2006.	
TABELA 34- Valor do abono por cargo público efetivo (em R\$).. .....	<b>170</b>
TABELA 35- Professora Lina – Nível 1 – Relatório de Ficha Financeira – Ano 2007	<b>173</b>

TABELA 36- Cargos Públicos Efetivos (em R\$) – Reajuste a partir de 1º de janeiro de 2007.....	<b>174</b>
TABELA 37- Cargos Públicos Efetivos (em R\$) – Reajuste a partir de 1º de janeiro de 2008.....	<b>177</b>
TABELA 38- Cargos Públicos Efetivos (em R\$) – Reajuste a partir de 1º de julho de 2008.....	<b>179</b>
TABELA 39- Cargos Públicos Efetivos (em R\$) – Reajuste a partir de 1º de novembro de 2008.....	<b>180</b>
TABELA 40- Professor Lina – Relatório de Ficha Financeira – Nível 1, 2 e 4, Ano 2008.....	<b>181</b>
TABELA 41- Professora Lina- Relatório de Ficha Financeira- Nível 4- Ano 2009 ...	<b>182</b>
TABELA 42- Professora Lina – Relatório de Ficha Financeira – Nível 4, ano 2010 ...	<b>183</b>
TABELA 43- Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica – Ano 2010 .....	<b>185</b>
TABELA 44- Vencimentos-base (valores em R\$) .....	<b>186</b>
TABELA 45- Vencimentos Base (\$).....	<b>187</b>
TABELA 46- Professora Lina- Relatório de Ficha Financeira- Nível 4 e 5- Ano 2011	<b>189</b>
TABELA 47- Vencimentos base (valores em R\$) .....	<b>190</b>
TABELA 48- Vencimentos Base (Valores em R\$).....	<b>191</b>
TABELA 49- Vencimentos Base (Valores em R\$).....	<b>193</b>
TABELA 50-Vencimentos Base (Valores em R\$).....	<b>194</b>
TABELA 51- Professora Lina – Relatório de Ficha Financeira – Nível 5, 6 – Ano 2011.....	<b>195</b>
TABELA 52- Professor Lina – Relatório de Ficha Financeira – Nível 6 – Ano 2013..	<b>196</b>
TABELA 53- Prêmio por participação em reunião pedagógica (valores em R\$) .....	<b>198</b>
TABELA 54- Vencimentos Base (Valores em R\$).....	<b>200</b>
TABELA 55- Vencimentos Base (Valores em R\$).....	<b>201</b>
TABELA 56- Professora Lina – Relatório de Ficha Financeira – Nível 6 – Ano 2014	<b>203</b>
TABELA 57- Abono de estímulo à fixação profissional (valores em R\$).....	<b>204</b>
TABELA 58- Abono de estímulo à fixação profissional (valores em R\$).....	<b>206</b>
TABELA 59- Professora Lina – Relatório de Ficha Financeira – Nível 7 – Ano 2015.....	<b>207</b>

TABELA 60- Evolução da participação percentual do vencimento base no valor da remuneração da Professora Lina – 2005 a 2015 .....	<b>207</b>
TABELA 61- Evolução do vencimento-base da professora Lina em relação ao Salário Mínimo e ao Salário Mínimo Necessário (Médias) - DIEESE- 2005 a 2015.....	<b>209</b>
TABELA 62- Evolução da Remuneração média da professora Lina em relação ao Salário Mínimo e ao Salário Mínimo Necessário (Médias) - DIEESE- 2005 a 2015 ...	<b>212</b>
TABELA 63- Evolução do vencimento-base da professora Lina em relação ao Salário Mínimo e ao Salário Mínimo Necessário (Médias)- DIEESE- 2005 a 2015.....	<b>216</b>
TABELA 64- Evolução da Remuneração média da professora Lina em relação ao Salário Mínimo e ao Salário Mínimo Necessário (Médias)- DIEESE- 2005 a 2015 ....	<b>218</b>

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Gráfico 1 Evolução do número de matrículas da creche por dependência administrativa em Belo Horizonte (2004-2015) .....	101
FIGURA 2 – Gráfico 2 Evolução do número de matrículas das pré-escolas por dependência administrativa em Belo Horizonte (2004-2015) .....	102
FIGURA 3 - Gráfico 3 Variação percentual do gasto-aluno ano da Rede Própria e Conveniada de BH- 2005 a 2015 .....	107
FIGURA 4 - Gráfico 4 Formação acadêmica do quadro docente da Educação Infantil da RME/BH – 2007 a 2015 .....	124
FIGURA 5 - Gráfico 5 Dispersão salarial (%) Educador Infantil (EF) e Professor Municipal (PM) – Valor Nominal.....	152
FIGURA 6 - Gráfico 6 Dispersão salarial (%) Educador Infantil e Professor Municipal (valor nominal) 2012 – 2015.....	156
FIGURA 7 - Gráfico 7 Vencimento inicial Educador Infantil (ingresso nível médio) e Professor Municipal (ingresso superior), jornada de 22h30min., valores nominais e atualizados pelo INPC para dezembro/2015 (R\$). .....	158
FIGURA 8 - Gráfico 8 Vencimento inicial Professor para a Educação Infantil (ingresso nível médio) e Professor Municipal (ingresso ensino superior), jornada de 22h30min., valores nominais e atualizados pelo INPC para dezembro/2014 (R\$) – 2012 a 2015...	160
FIGURA 9 - Gráfico 9 Evolução do vencimento-base da professora Lina em relação ao Salário Mínimo e ao Salário Mínimo Necessário (Médias) - DIEESE- 2005 a 2015 ...	217
FIGURA 10 - Gráfico 10 Evolução da Remuneração média da Professora Lina em relação ao salário mínimo e ao salário mínimo necessário (médias) – DIEESE – 2005 a 2015.....	219

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO 1- EU VOU, EU VOU, PRA ESCOLA AGORA EU VOU: A CONSTRUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	31
1.1 Diversidade de iniciativas nos setores da saúde, educação e assistência social: as primeiras iniciativas para a primeira infância.....	31
1.2 A educação das crianças de zero a seis anos na creche e pré-escola na perspectiva do direito: o pontapé da Constituição Federal de 1988 para construção de um arcabouço legal e documental .....	44
1.3 A focalização do direito da criança à educação pelo Estado nas políticas, programas e diretrizes nacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Plano Nacional de Educação e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação .....	48
CAPÍTULO 2- ÉS OU NÃO PROFESSORA? FOCALIZANDO A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO....	60
2.1. Alteração do perfil institucional e profissional ao longo do tempo: do mito da educadora nata, leiga e da ação voluntária para a profissionalização docente na educação infantil.....	60
2.2 Reflexões da valorização docente e financiamento educacional na educação infantil postas nas Reuniões Anuais da ANPEd (2010–2015) e nos Encontros da Fineduca (2014–2015) .....	66
CAPÍTULO 3- OLHA EU AQUI: O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DE SEUS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.....	80
3.1 Antecedentes: a luta dos primeiros educadores da educação pré-escolar de BH pela efetivação do direito à educação infantil e pelo reconhecimento profissional .....	80
3.2. De onde falamos? Contextualizando a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e o atendimento na educação infantil .....	85
3.3. Educação Infantil em Belo Horizonte: a expansão do atendimento em rede própria com a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e do cargo de educador infantil.....	98
CAPÍTULO 4- COMO VAI PROFESSORA, COMO VAI? RESULTADOS E ANÁLISE SOBRE A REMUNERAÇÃO, O VENCIMENTO-BASE E A CARREIRA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE .....	109
4.1. Belo Horizonte e os investimentos em Educação Infantil: focalizando as despesas com MDE; função educação e a subfunção educação infantil; o gasto aluno/ano e as despesas com pessoal e encargos sociais.....	109
4.2. A Organização da Carreira do Professor da Educação Infantil: estamos falando de uma mesma carreira ou uma carreira diferente do professor municipal? .....	118

4.2.1. Ingresso.....	127
4.2.2. Carga horária de Trabalho e sua composição .....	129
4.2.3. Progressão na Carreira.....	133
4.2.4. A luta dos professores da educação infantil por uma carreira única desde a criação do cargo e das UMEIs .....	135
4.3. Política Remuneratória dos Professores da Educação Infantil .....	140
4.3.1. Vencimento-base .....	145
4.3.2. Remuneração: análise de contracheques e folhas financeiras de professores para a educação infantil da RME/BH.....	164
REFERÊNCIAS: .....	227

## INTRODUÇÃO

Na tarde de 12 de agosto de 2015, no auditório Neidson Rodrigues localizado na Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG ocorria a Aula Inaugural dos programas de pós-graduação em educação da UEMG, UFMG e CEFET-MG. A aula foi ministrada pela professora Magda Becker Soares<sup>1</sup> e a temática escolhida para a ocasião foi “A pesquisa em/e educação”.

Naquela oportunidade, Magda Soares dizia que o pesquisador deve buscar compreender o que o mundo está dizendo, as respostas dadas pelo mundo. A sua colocação soou estranha à época, pois até então, acreditava que a função principal do pesquisador era justamente de dar respostas e não interpelar e compreender as respostas do mundo. Buscava naquele instante articular suas palavras a minha própria pesquisa, seguindo as orientações constantes nesse sentido do Professor José Eustáquio de Brito em suas aulas de Metodologia de Pesquisa em Educação.

Refletia e questionava-me. Quais são as respostas que o mundo dá sobre a valorização do professor da educação infantil e o financiamento dessa área? Como posso compreender essas respostas na condição de pesquisadora em formação?

Com essas perguntas dava os primeiros passos no mestrado para desenvolvimento dessa investigação, cujo objetivo é analisar os avanços e retrocessos na remuneração e carreira do Professor para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) à luz do financiamento educacional, no período de vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB. O recorte temporal para o estudo é de 2004 a 2015. Os doze anos abarcados para estudo focalizam dois momentos importantes na política de atendimento público na educação infantil de Belo Horizonte: as primeiras nomeações para Educador Infantil e o início do funcionamento da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) no ano de 2004, fruto da sanção da Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003 pelo então prefeito Fernando Damata Pimentel e a mudança da nomenclatura do cargo de Educador Infantil para Professor para a Educação Infantil com a aprovação da Lei nº10.572/12.

Remeto-me às perguntas decorrentes da Aula Inaugural como o primeiro passo de desenvolvimento da pesquisa no mestrado em educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas- FaE-UEMG, porque minha trajetória de pesquisa iniciou bem antes do meu ingresso no mestrado e esse processo vale à pena ser

---

<sup>1</sup> A pesquisadora Magda Becker Soares é pesquisadora referência nas áreas de alfabetização e letramento.

rememorado nesse texto introdutório da pesquisa, pois constitui parte importante da minha formação.

Sou pedagoga. Essa minha trajetória na área da pesquisa é localizada justamente no quarto núcleo formativo do curso de Pedagogia, segundo semestre do ano de 2011, quando fui selecionada para compor o grupo de pesquisa dedicado à investigação do financiamento e da remuneração dos professores da educação básica em Minas Gerais, coordenado pela professora Dra. Vera Ferreira Alves de Brito, o qual contava com a participação da professora Dra. Maria da Consolação Rocha, um estudante de Pedagogia, Daniel Braga e uma professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Luci Lobato.

Esse grupo de pesquisa estadual estava vinculado a um projeto de pesquisa maior desenvolvido desde o ano de 2009, a pesquisa nacional “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” e, posteriormente a “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN”, as quais contavam com o apoio do Programa Observatório da Educação- OBEDUC do MEC e da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior- Capes.

À pesquisa nacional integravam professores e alunos vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) das universidades federais do Rio Grande do Norte (UFRN), do Piauí (UFPI), do Pará (UFPA), do Mato Grosso do Sul (UFMS), de São Paulo (UNIFESP), do Paraná (UFPR), e de Santa Catarina (UFSC); das universidades estaduais de Minas Gerais (UEMG) e de São Paulo (USP) e comunitária de Santa Catarina (UNISUL). Participavam também professores e alunos da USP- Campus de Ribeirão Preto e da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) não vinculados a PPGEs (Observatório de Remuneração Docente),

A minha primeira participação na pesquisa como bolsista em iniciação científica se deu a partir do segundo semestre de 2011 até o final de 2012 com um projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais- Fapemig. A segunda participação financiada pela Capes iniciou-se no segundo semestre de 2013 até o primeiro semestre de 2014, por um período como bolsista de iniciação científica e depois como professora da educação básica da pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do FUNDEB e do PSPN”. Posteriormente, já mestranda da Faculdade de Educação da UEMG permaneci no grupo de pesquisa como colaboradora/voluntária.

Nesse período de atuação no grupo de pesquisa orientada pela professora Vera Brito contribui nas demandas relacionadas a coleta de dados educacionais no endereço eletrônico do INEP/MEC, bem como de dados orçamentários disponíveis na Secretária do Tesouro Nacional- Finanças do Brasil (Finbra) e no Sistema de Informações sobre

Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE); na elaboração de um instrumento sobre a carreira e remuneração dos professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais; na elaboração de relatórios; dentre outros. Dediquei-me igualmente por um longo tempo a investigação do processo de municipalização da Rede Pública de Ensino no Estado de Minas Gerais no contexto da política de fundos- FUNDEF e FUNDEB. Nesse período, além de dedicar-me as atividades de pesquisa, tive a oportunidade de participar de congressos acadêmicos, simpósios, seminários, encontros e palestras, inclusive alguns deles com apresentação de trabalho, a citar: os Encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação- FINEDUCA; X Seminário Internacional da Rede Estrado; Congresso da Associação Nacional de Política e Administração da Educação- AnpaE, dentre outros.

Essa significativa experiência na área de pesquisa de remuneração dos professores da educação básica levou-me a produzir o trabalho em grupo de conclusão de curso com a temática da valorização dos professores de Ribeirão das Neves com a orientação da professora Maria da Consolação Rocha.

Antes do ingresso no Mestrado em Educação da UEMG no ano de 2014 também fui aluna do Curso de Formação Pré-Acadêmica: Afirmção na Pós, curso esse que visava preparar futuros candidatos aos processos seletivos de mestrado. O público alvo do curso eram pessoas que tivessem alguma experiência com movimentos sociais e culturais, ações coletivas ou pertencentes a grupos com acesso restrito ao ensino superior. O projeto contava com o financiamento das fundações Ford e Carlos Chagas. Durante esse curso, além de algumas disciplinas voltadas à produção acadêmica, os alunos contaram com orientação de professores na formulação de seus projetos. Minha primeira elaboração de projeto nesse período foi voltada a problemática das concepções da política de formação de professores na rede estadual e/ou municipal de Belo Horizonte e as implicações que essas produziriam na (des) valorização dos profissionais do magistério público. A versão final do projeto apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FaE/UEMG) , porém foi outra, tendo como objetivo geral a análise dos impactos da implementação do FUNDEF e FUNDEB na valorização dos professores para a educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) no período de 2003 a 2013.

Para a decisão de formulação de um novo problema e projeto de pesquisa foi determinante a minha atuação na RME/BH como professora para a educação infantil, desde fevereiro de 2014 e a consciência de algumas questões enfrentadas por essa categoria profissional em relação, sobretudo a sua carreira articulado é claro a minha trajetória de iniciação científica no grupo de pesquisa dedicado a investigar a remuneração de professores de escolas públicas da educação básica.

Essas experiências narradas conduziram-me ao Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. São muitos caminhos percorridos até esse lugar do

mestrado, bem como são muitos outros caminhos percorridos após a aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FaE/UEMG) distribuídos em pouco mais de dois anos de duração do mestrado na elaboração dessa pesquisa.

Se no primeiro título desse texto partimos da Aula Inaugural de Magda Soares e das várias perguntas geradas nesse momento, podemos dizer que esse processo de investigação foi acompanhado por várias indagações, muitas delas foram definitivas para novos redesenhos da pesquisa, outras por sua vez, nos acompanham até o desfecho desse trabalho.

- Que carreira é essa do docente da educação infantil da RME/BH?
- Essa carreira repercute no perfil do professorado?
- Quem são os professores da educação infantil da RME/BH?
- Quais são as características do atendimento na RME/BH das crianças de 0 a 5 anos?
- A baixa remuneração dos docentes da educação infantil da RME/BH possui alguma relação com a sua qualificação/formação?

Essas perguntas nos dão pistas de que essa pesquisa trata-se de um estudo de caso, pois como define Robert K. Yin (2003, p. 32): “um estudo de caso é uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, nesse sentido entendemos como o fenômeno contemporâneo a valorização do professor da educação infantil e o contexto, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Ademais Yin (2003) acrescenta sobre o estudo de caso que nessa estratégia de pesquisa o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e que utiliza fontes múltiplas de evidências.

Tendo em mente essa prerrogativa do uso de fontes múltiplas de evidências no estudo de caso, lançamos mão nessa investigação do acesso e análise: da produção bibliográfica; da legislação federal e municipal tocante ao atendimento à educação infantil e a valorização do professor; das publicações do poder público municipal; das fichas financeiras; das fontes disponibilizadoras de dados financeiros de gasto em educação, como o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE); do Plano de Carreira dos Servidores da Educação e do Estatuto; dados de matrícula na educação infantil e ensino fundamental disponíveis no Censo Escolar, fornecido pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira; de informações solicitadas à Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) a respeito da rede própria, rede conveniada, ao perfil dos professores, dados financeiro-orçamentários e, por fim de boletins do Sindicato da categoria. Uma preocupação comum relacionada ao estudo de caso, explorada e relativizada, pelo menos em partes por Robert K. Yin (2003) é a sua pouca capacidade

de fornecer base para generalização científica, o que Yin (2003) considera possível com o estudo de caso múltiplo<sup>2</sup>, mas não com o estudo de caso único, aplicável esse último a essa investigação.

Dada essa breve introdução sobre o estudo de caso, vale destacar que o primeiro ano do Mestrado foi marcado pelo curso de várias disciplinas e a elaboração de trabalhos finais articulados à área de pesquisa, no meu caso, a valorização do professor da educação infantil e ao financiamento educacional ou tangentes a essas temáticas.

Simultaneamente às disciplinas, debruçamos sobre o projeto de pesquisa nessa etapa com um olhar mais acurado, aprofundando as leituras iniciais sobre a temática de estudo e buscando alcançar um melhor desenho, do problema de pesquisa, dos objetivos, dos procedimentos metodológicos, do cronograma para elaboração de uma versão ampliada do projeto.

Com relação ao levantamento bibliográfico ou a busca de produções do conhecimento, as primeiras leituras direcionaram-se a três áreas principais: a da educação infantil, a da valorização do professor e a do financiamento educacional.

Na educação infantil tomava contato com muitos autores pela primeira vez ou pelo menos com uma intencionalidade de uma leitura mais abrangente de sua obra. Lancei-me nos escritos e produções de Maria Malta Campos; Fúlvia Rosemberg; Livia Maria Fraga Vieira; Sônia Kramer; Isabel de Oliveira e Silva; Isa Teresinha Ferreira Rodrigues da Silva; Márcia Veiga; Vital Didonet; Moisés Kuhlmann Jr. Em todas elas e em Moyses Kunlmann Jr. e Vital Didonet identifiquei um comprometimento político-social em retratar a história do atendimento da criança pequena repleta de vicissitudes, de retrocessos e de avanços desde os primeiros jardins de infância e creches no século XIX, do reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica até as proposições e diretrizes curriculares focalizadas nessa etapa formuladas no final do século XX e no XXI.

Quando o assunto foi a valorização do professor- em seu aspecto objetivo, incluindo, portanto elementos como a remuneração, a carreira, a jornada de trabalho, formação inicial e continuada, dentre outros- as produções eram inúmeras, porém pouquíssimas eram dedicadas exclusivamente à valorização do professor da educação infantil. Nesse cenário de escassez de investigações na área de valorização do professor da educação infantil Mércia Pinto e Bianca Correa foram dois achados importantes. Mércia Pinto com a sua dissertação sobre o trabalho docente da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH e Bianca Correa com sua pesquisa voltada a gestão de 12 municípios paulistas trazendo alguns dados sobre a remuneração, a jornada

---

<sup>2</sup> Ver mais sobre estudo de caso múltiplo no livro *Estudo de Caso: planejamento e métodos*, de Robert K. Yin (2003).

e o regime jurídico de trabalho dos professores e diretores da etapa da educação infantil. Maria Malta Campos, Maria da Consolação Rocha e Livia Maria Fraga Vieira, por vezes em suas produções refletiam sobre alguns aspectos do trabalho docente na educação infantil ou sobre a formação desses professores, mas sem um direcionamento estrito para investigação da valorização do professor da educação infantil. Dada essa realidade de carência de estudos sobre a valorização docente da primeira etapa da educação básica, optei pela aproximação das produções que ao menos traziam alguma referência à valorização desse professor, mesmo que não fosse o objetivo principal da obra. Esse objetivo de mapeamento da literatura da área de valorização docente e financiamento na educação infantil foi concretizado no trabalho final da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação ministrada pelo professor José Eustáquio de Brito no Mestrado em Educação da UEMG, buscando e analisando produções das reuniões anuais da ANPED e dos encontros da Fineduca.

Em seguida, a revisão de literatura sobre o financiamento educacional foi mais direcionada devido à minha experiência na iniciação científica, levando a explorar a produção de alguns pesquisadores já conhecidos, dentre eles: José Marcelino Rezende Pinto, Rubens Barbosa de Camargo, Marcos Bassi, Thiago Alves, Lisete Arelaro, Juca Gil, Andrea Gouveia, Maria Dilnéia Fernandes, Fabrício Carvalho, dentre outros. Vale ressaltar, contudo que também nessas produções sobre financiamento educacional aliado ao estudo da valorização do professor, a educação infantil não era o foco, por isso as contribuições desses autores foram significativas no sentido de se pensar elementos-chave no financiamento educacional na problemática da valorização do professor da educação infantil. Outras importantes referências nesse trabalho, apesar de explorarem a temática da oferta da educação infantil aliado ao financiamento da educação e não propriamente da valorização do professor dessa etapa foram os estudos desenvolvidos por Ana Paula Santiago do Nascimento e de Joedson Brito dos Santos, o primeiro em âmbito nacional e o segundo focalizado na rede pública municipal de Itabuna, Bahia.

Posteriormente a avaliação da versão ampliada do projeto, tendo em vista as contribuições da professora Maria da Consolação Rocha e a proposta da orientação foi feito o desenho de um sumário, explicitando-se os objetivos de cada capítulo da dissertação, o qual norteou a produção até a qualificação.

Após a qualificação, levando-se em conta as contribuições dos professores José Marcelino Pinto e Santuza Amorim novamente foi revisto o sumário da pesquisa. Descartou-se também após a qualificação, em vista do curto tempo até a defesa a possibilidade de obtenção da folha de pagamento da RME/BH, lançando mão ao invés disso, da coleta de contracheques e fichas financeiras de professores da educação infantil. Por volta de 26 docentes foram contactados, porém apenas seis desses professores da educação infantil da RME/BH disponibilizaram esses instrumentos. Os contracheques e fichas financeiras abrangem toda a carreira desses professores, desde o

ingresso até o ano de 2015, contudo devido ao curto tempo para conclusão da pesquisa somado a densidade desses instrumentos foi possível analisar a folha financeira de uma única professora, durante 12 meses de quase 11 anos de carreira desta docente. Mas para o momento posterior à defesa pretende-se investir esforços para conclusão da análise de todas as fichas financeiras e contracheques obtidos.

Com relação aos dados produzidos pela SMED/BH - sobre a rede própria e conveniada de BH, financeiro-orçamentários e do quadro docente da RME/BH- e não disponibilizados no Portal da Transparência, por exemplo, ou em outro canal importantes para análises dessa pesquisa, elaborou-se um ofício no mês de março de 2017 remetido ao chefe de gabinete da Secretaria de Educação da RME/BH, Marcos Evangelista, solicitando essas informações. Os dados foram recebidos no dia 08 de agosto de 2017 o que possibilitou mesmo às pressas a sua inserção e análise no presente trabalho.

Por fim, após a exploração das etapas de desenvolvimento da pesquisa, nos deteremos finalmente à exposição das peculiaridades de cada capítulo da dissertação. Este trabalho está estruturado em quatro capítulos.

No primeiro intitulado “Eu vou, eu vou, pra escola agora eu vou: a construção do direito à educação infantil no Brasil”, a partir do relatório da UNESCO em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica e Fundação Orsa e de autores referências na área de política e história da educação infantil como Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Móyses Kuhlmann Jr. e Lívia Maria Fraga Vieira faremos uma retrospectiva do histórico de conquista do direito à educação infantil no Brasil.

No segundo capítulo, “És ou não professora: focalizando a valorização docente na educação infantil como uma política em construção” buscamos articular à revisão bibliográfica com alguns pontos da legislação brasileira o lugar do docente da educação infantil, bem como sua valorização profissional. Buscamos refletir a alteração do perfil profissional dos responsáveis pelo atendimento às crianças pequenas, função antes relegada a mulheres leigas ou até profissionais de outras áreas que não a educacional e atualmente, a professores com formação mínima no nível médio, modalidade normal, exigência essa estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62. Além disso, nesse capítulo é apresentada uma revisão de literatura dos trabalhos das reuniões anuais da ANPED e da Fineduca focalizados ou com menções à valorização do professor da educação infantil e ao financiamento dessa etapa da educação básica.

No terceiro, “Olha eu aqui: o lugar da educação infantil e dos seus professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” será contextualizado a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e o atendimento na educação infantil nessa rede. Serão

explorados também os antecedentes da luta pelo direito à educação infantil e pela valorização dos seus profissionais encabeçada pelo Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC). Buscaremos também elucidar a origem das UMEIs e do cargo de educador infantil no ano de 2003 com a aprovação da Lei nº 8.679/2003 e a mudança da nomenclatura do cargo com a Lei nº 10.572/2012, assim como outras mudanças. Nesse capítulo serão analisados alguns dados educacionais.

O último capítulo, “Como vai professora, como vai? Resultados e análise sobre a remuneração, o vencimento-base e a carreira do professor da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” é destinado a apresentação dos resultados/dados empíricos e a análise sobre a carreira, a remuneração, o vencimento-base do professor da educação infantil e alguns dados sobre o financiamento da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

## **CAPÍTULO 1- EU VOU, EU VOU, PRA ESCOLA AGORA EU VOU: A CONSTRUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

“O direito à educação é uma chave para outros direitos e a novos direitos.”

(Carlos Jamil Cury- Conferência Municipal de Educação de Belo Horizonte 2017).

### **1.1 Diversidade de iniciativas nos setores da saúde, educação e assistência social: as primeiras iniciativas para a primeira infância**

No ano de 1921 eram 15 creches e 15 jardins de infância no Brasil, segundo levantamento do Departamento da Criança no Brasil- DCB (KUHLMANN JR., 2000). Em 2015 são 16.003 estabelecimentos de educação infantil, entre creches e pré-escolas, distribuídos no setor público e privado no país, de acordo com os dados da sinopse estatística da educação básica, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP (INEP, 2016).

No ano 1975, o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil estimava uma população de 21 milhões crianças na faixa etária de 0 a 6 anos em que somente 3,51% (por volta de 737 mil crianças) eram atendidas nas instituições pré-escolares existentes no país na época, sendo ainda que nesse percentual quase metade dessas crianças eram absorvidas por instituições particulares (KRAMER, 1982, p. 94). Do ponto de vista das matrículas, no ano de 2015 eram registradas 7.972.230 crianças frequentando creches e pré-escolas em nosso país (INEP, 2016), estimando-se para esse mesmo ano uma população de 17.803.562 crianças<sup>3</sup> entre zero a cinco anos<sup>4</sup> (IBGE,

---

<sup>3</sup> Esse valor numérico da população de crianças de 0 a 5 anos foi alcançado através dos dados projetados pelo IBGE, atualizados em 31 de outubro de 2013. Foi realizada a somatória da população por idade, compreendendo a faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

<sup>4</sup> Com a Emenda Constitucional nº 53, de 2006 a redação do artigo 208, inciso IV da Constituição Federal de 1988 sofre alteração, valendo-se legalmente o atendimento na educação infantil das crianças de zero a cinco anos, já disposto na Lei nº 11.274/2006 que prevê “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, [...] iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade”. Dada essa alteração legal, no presente texto nos referiremos a faixa etária de 0 a 6 anos no período anterior a 2006 e 0 a 5 anos a partir do ano de 2006 remetendo, portanto ao disposto na EC nº 53, de 2006, art. 208, inciso IV. Ademais, embora esse inciso constitucional não seja explorado ao longo do texto da dissertação, devido aos objetivos delineados para a pesquisa, vale ressaltar que há divergências e questionamentos quanto à inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, tendo em vista as particularidades dos espaços e práticas pedagógicas do ensino fundamental e da educação infantil e a adequação destes com as especificidades do desenvolvimento infantil da criança de seis anos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

2015), portanto, 44,7% das crianças pequenas frequentando instituições de educação infantil no país naquele ano.

Observando os dados de forma isolada, é possível, em princípio, fazer a seguinte afirmação: em menos de um século o Brasil ampliou notavelmente seu atendimento à primeira infância, conquistando um avanço significativo na área educacional. Porém, numa perspectiva de análise mais ampla e pautada em referenciais teóricos dedicados à discussão sobre a história da educação infantil brasileira (KUHLMANN JR., 2000) é possível perceber um processo nada linear de construção do direito à educação infantil no país, recheado por omissões por parte do Estado, por atuação de vários setores e sujeitos e pela luta dos movimentos sociais em favor de mais creches para as crianças pequenas.

Sabe-se, por exemplo, que desde 1875 quando é fundado o primeiro jardim de infância particular no Rio de Janeiro pelo médico Menezes Vieira e sua esposa Carlota, ou em 1896 quando é construído o primeiro jardim de infância público do país na capital de São Paulo, decorreram-se 113 e 92 anos, respectivamente, até a disposição da Constituição Federal de 1988 que explicita o dever do Estado em garantir o direito à educação infantil em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Todavia, esse tempo ainda ser aumentando para 121 e 100 anos respectivamente, quando se tem como referência a inauguração das primeiras instituições de educação infantil no país e o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica no ano de 1996, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, art. 21, 1996).

Essas primeiras menções à história da educação infantil certamente fazem emergir entre nós alguns questionamentos a respeito da trajetória de construção do direito à educação infantil no Brasil. As primeiras instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade em nosso país datam da segunda metade do século XIX, mais precisamente na década de 1870, e a institucionalização e a ampliação do direito à educação infantil só vem a existir bem mais tarde, no final do século XX (KUHLMANN JR., 2000). Algumas dessas perguntas poderiam ser as formuladas abaixo:

Antes de ser incorporada à competência do setor educacional, quem ou quais áreas estiveram encarregadas das instituições de atendimento à primeira infância?

Se hoje a intenção da educação infantil é o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade, qual era a finalidade desses primeiros órgãos e instituições que se ocupavam do atendimento à primeira infância?

Por que a expansão do atendimento educacional para os bebês e crianças pequenas foi protelado por quase um século em nosso país?

Tendo em mente essas primeiras indagações, e outras formuladas ao longo dos próximos capítulos e subtítulos, partimos a uma empreitada no plano teórico a fim de alcançar algumas respostas. Em um primeiro momento, o objetivo é retomar alguns fatos mais destacados na história da educação infantil brasileira, que nos remetem aos dias atuais em que ter acesso à creche e pré-escola gratuita, em estabelecimentos públicos, é um direito de toda criança de 0 a 5 anos de idade e da sua família<sup>5</sup>. Essa fase de revisão de literatura da construção do direito à educação infantil nos parece fundamental para a análise da questão da valorização dos professores dessa etapa de ensino no município de Belo Horizonte à luz do financiamento educacional, pois partimos do pressuposto que a efetivação do direito à educação de qualidade passa necessariamente pelo princípio constitucional de valorização dos profissionais da educação escolar (BRASIL, 1988, art. 206, inciso V).

Nesse campo do conhecimento da história e da construção do direito à educação infantil no Brasil, Sônia Kramer (1982), Fúlvia Rosemberg (2003) e organizações como UNESCO (2011) propõem o exercício de reconstrução histórica dessa política, evidenciando fases ou etapas desse processo. Nesse trabalho, optaremos pela subdivisão histórica sugerida por Maria Fernanda Rezende Nunes; Patrícia Corsino e Vital Didonet em produção do relatório da UNESCO em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica e Fundação Orsa, intitulado “Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica”, articulada às contribuições de alguns dos autores já citados, além de Moysés Kuhlmann Jr (1998; 2000) e Lívia Maria Fraga Vieira (1988).

Nesse subtítulo, nos deteremos sobre as primeiras iniciativas de atendimento a crianças até a redemocratização do país após o regime militar (1875-1985). De acordo com os estudos sobre a história da educação infantil, esse período é marcado pela atuação de vários setores, entidades e sujeitos, que envolvia a proteção e amparo à criança pequena, diferindo-se do momento atual em que a luta em prol a educação infantil é mais centrada nos próprios educadores ou movimentos ligados à educação (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Esse período tem início com a iniciativa particular do já citado médico Menezes Vieira, ao fundar no ano de 1875 um jardim de infância anexo a seu colégio, localizado em bairro de elite do Rio de Janeiro e destinado a atender crianças do sexo masculino das classes média e alta da cidade (KUHLLMANN Jr., 2000; KRAMER, 1982; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011; MONARCHA, 2001). A instituição do jardim de infância

---

<sup>5</sup>A partir da aprovação da Emenda à Constituição nº 59 de 11 de novembro de 2009 é dada nova redação aos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, ampliando-se a obrigatoriedade e a gratuidade para a educação básica dos quatro a dezessete anos, alterando a disposição anterior que previa apenas o ensino fundamental obrigatório. Nessa mesma direção, com a aprovação da Lei nº 12.796/2013 dentre outras providências é dada nova redação ao artigo 4º, especificamente em seu inciso I, que prevê a educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, incluindo portanto a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio e excluindo do título de obrigatoriedade as creches.

no Brasil é inspirada nos países europeus, especialmente nas ideias do educador alemão Frederico Augusto Guilherme Froebel, criador do primeiro jardim de infância no ano de 1837 (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011)<sup>6</sup>. Moysés Kuhlmann (2000) ao expor publicações relativas ao atendimento da primeira infância no jornal *Mãe de Família* no final dos anos 80 e durante os anos 90 do século XIX, deixa claro o quanto os jardins de infância eram vistos com bons olhos pela sociedade da época como um local possibilitador do desenvolvimento dos meninos e meninas maiores quando os mesmos não estivessem junto a sua família. Por outro lado, as creches são consideradas necessárias apenas para os filhos de até dois anos de mulheres pobres e trabalhadoras, julgando-se melhor escolha para as crianças mais abastadas o convívio com suas próprias famílias, ao invés de lançar mão das creches para o atendimento dos bebês logo em seus primeiros anos de vida.

Essa concepção fragmentada de atendimento à infância na qual as creches e pré-escolas têm finalidades diferentes e são voltadas ao atendimento de públicos distintos, caracteriza essa primeira fase de construção do direito à educação infantil em nosso país e está presente nas iniciativas advindas de vários setores voltados a assistir a criança pequena em suas necessidades de sobrevivência. O levantamento realizado sobre os estudos acerca dessas instituições de assistência à infância, sobretudo do século XIX, aponta que são recorrentes nomes de personalidades do campo jurídico, empresarial, médico, religioso, político e pedagógico (KUHLMANN JUNIOR, 1998). Ocorre a interação de vários setores no campo de atendimento à criança pequena e/ou proteção materno-infantil, mas, em síntese, nessa primeira fase de construção do direito à educação infantil, o atendimento como bem explicita Moysés Kuhlmann pode ser enquadrado sob três principais influências: “a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 18).

A primeira dessas instituições com destaque após a criação do jardim de infância de Menezes Vieira é o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil-IPAI (1899), fundado no Rio de Janeiro por um defensor das políticas de proteção à infância no Brasil, o médico Arthur Moncorvo Filho. O IPAI tinha como objetivos atender crianças com menos de oito anos; educar as mães com noções básicas de higiene para cuidar melhor dos seus filhos; incentivar a criação de instituições como creches e jardins de infância; vacinar as crianças do Instituto; regulamentar o trabalho das mães trabalhadoras em indústrias, dentre outros propósitos, todos eles em direção à proteção da infância pobre e desfavorecida do país. (KRAMER, 1982; FREIRE, LEONY, 2011).

---

<sup>6</sup> No Brasil, em décadas anteriores à criação das creches, a assistência às crianças pobres ficava sob o encargo da Roda dos Expostos. Tais instituições instauradas por mais de 100 anos no país, desde 1783 existindo até meados de 1950, se fez uma alternativa às famílias pobres e sem condições para criar os seus filhos. A roda referia-se a uma estrutura cilíndrica virada para a rua, afixadas nas janelas das instituições ou casas de misericórdia na qual as crianças eram colocadas por um familiar, que girava e avisava ao puxar uma corda que uma nova criança havia sido lá deixada, guardando-se assim o anonimato da mãe ou familiar da criança abandonada. (KUHLMANN, 2000; PASCHOAL, MACHADO, 2009 ).

Em um contexto no qual o país enfrenta altos índices de mortalidade infantil e abandono das crianças até mesmo por parte do Estado, vê-se no IPAI e em suas filiais espalhadas pelo país, através dos objetivos postos para o mesmo, uma importante iniciativa e um marco para a assistência e proteção à infância, significando não uma prática caridosa em si, mas uma ação filantrópica com esforços de amparo em conhecimentos científicos. É o que corrobora os argumentos de Maria Freire e Vinicius Leony (2011), ao afirmarem que:

o IPAI pode ser considerado um marco na renovação institucional da proteção à infância, no **deslocamento do âmbito tradicional da caridade para o da prática filantrópica de fundamentação científica**. Da mesma forma, a longa campanha empreendida por Moncorvo Filho, para despertar a preocupação do governo e do povo brasileiro com a saúde infantil e estabelecer uma nova consciência social em relação às crianças - **partindo do princípio de que a saúde e o bem-estar delas significavam a saúde e o bem-estar do país** -, expressava o caminho apontado pelas elites para possibilitar essa transformação radical. (FREIRE, LEONY, 2009, p. 219)

Os trechos grafados na citação destacam na figura do Instituto uma preocupação incipiente com a criança associada a uma ideia de desenvolvimento da nação, assim como um avanço no amparo e assistência à infância acompanhando da incorporação de saberes científicos para atuação nesse campo. O IPAI, mesmo com tais objetivos e concepções um tanto audaciosos, não conseguiu se manter, chegando ao fim por falta de apoio do poder público suficiente para manutenção de suas atividades (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). A atuação de Moncorvo Filho em favor da infância, porém, não parou no IPAI, o médico ainda foi responsável pela fundação do Departamento da Criança no Brasil no ano de 1919. Dentre as atribuições do DCB estava a elaboração de levantamentos estatísticos sobre a situação de atendimento e proteção à infância; incentivo a iniciativas de amparo à criança e à gestante e o zelo pelo cumprimento das leis nessa área, além da promoção de congressos e outros eventos tocantes a sua área de atuação. Nessa área de difusão de conhecimento sobre o amparo e proteção à infância, o Departamento da Criança no Brasil esteve à frente da organização do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância ocorrido em 1922, reunindo representantes da iniciativa privada e do poder público. Esse evento “alertou para a necessidade de ultrapassar a fase então vigente de confiar o trabalho da atenção às crianças às instituições privadas de caridade, e recomendou a aprovação de leis específicas relativas aos direitos das crianças [...]” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 20). É evidenciado, pois através dessa recomendação de atuação do poder público no atendimento à infância, a insuficiência de creches e instituições assistenciais educacionais para cuidado das crianças em pleno século XX. Outro indício da carência existente no campo de amparo e assistência à infância é a sugestão advinda dos participantes do Congresso ao apontarem para a necessidade de garantir-se para as mães trabalhadoras em seus locais de trabalho um espaço apropriado à amamentação dos seus

filhos (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 20), proposta essa disposta anos depois na aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho, Decreto-lei nº 5.452/1943, nos seguintes termos:

Quando não houver crèches que atendam convenientemente à proteção da maternidade, a juízo da autoridade competente, **os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres, com mais de 16 anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação.** (BRASIL, 1943, art. 389- parágrafo único, grifo nosso).

Pouco antes da Consolidação das Leis do Trabalho- CLT (1943), após o desenvolvimento de iniciativas particulares de caráter isolado no campo de proteção à infância, é criado o primeiro programa estatal de proteção à maternidade, à infância e à adolescência no Brasil - o Departamento Nacional da Criança (DNCr). O DNCr é instituído pelo Decreto-lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940 e inicialmente vinculado ao Ministério da Educação e Saúde (MES), órgão criado dez anos antes, em 1930 (BRASIL, 1940; KRAMER, 1982). Posteriormente, a partir de 1953, com a criação do Ministério da Saúde, o DNCr passa a integrá-lo até o ano de 1970 quando é transformado no mesmo ministério na Coordenação de Proteção Materno-Infantil, tendo por finalidade planejar, orientar, coordenar e fiscalizar as atividades de proteção à maternidade, à infância e à adolescência, ou seja, atividades similares ao então DNCr (VIEIRA, 1988; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011 ). A criação e direção do DNCr é feita pelo médico Olympio Olinto de Oliveira, deixando clara mais uma vez a influência médico-higienista no atendimento pré-escolar à época (KRAMER, 1982). Basicamente o DNCr em seu tempo de existência teve todos os seus objetivos e competências direcionados a atuar e contribuir para a proteção da maternidade, infância e da adolescência, atuando na realização de estudos, fiscalização de atividades promovidas no país, estimulação e organização de estabelecimentos estaduais, municipais e particulares (BRASIL, 1940, art. 6º). O DNCr existiu por trinta anos e durante seu tempo de funcionamento influenciou a política de proteção à mãe e à criança no país:

[...] realizou campanhas educativas e inquéritos médico-sociais; participou de congressos nacionais e internacionais sobre assistência materno-infantil; formou médicos puericultores, pessoal auxiliar e supervisores; produziu publicações sobre organização e funcionamento de creches; organizou cursos populares sobre puericultura para mães e responsáveis por instituições de cuidado à criança; planejou atendimento pré-escolar; incentivou a criação de Clubes de Mães, Postos de Puericultura e Associações de Proteção à Maternidade e à Infância. Organizou concursos de higiene infantil para premiar as mães que bem cuidassem dos seus filhos. (VIEIRA,1988, p. 6).

Tendo em vista a relação entre Estado e política social, especificamente a que toca a criança nas ações do DNCr, chama-nos atenção que, se por um lado é disposta a competência do Departamento: “d) promover a cooperação da União com os Estados, o Distrito Federal e o Território do Acre, mediante a concessão do auxílio federal para a realização de serviços destinados à proteção à maternidade, à infância e adolescência;” por outro, é também atribuição do Departamento “e) promover a cooperação da União com as instituições de caráter privado, mediante a concessão da subvenção federal destinada à manutenção e ao desenvolvimento dos seus serviços de proteção à maternidade, à infância e à adolescência” (BRASIL, 1940, art. 6º). Isto é, nessa disposição sobre o DNCr fica claro o despertar do interesse do Estado pela proteção e amparo à criança, mas de forma limitada, pois visava lançar mão também por meio legal de parceria com a iniciativa privada, concedendo subvenção federal a essas instituições em troca de seus serviços desenvolvidos em favor da assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Essa tendência de construção de parcerias entre o público e o privado no atendimento à infância, expressa no Decreto- Lei nº 2.024 , de 17 de fevereiro de 1940 que fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e adolescência no país e dentre outras ações cria o DNCr, é reforçada nas palavras de Livia Maria Fraga Vieira (1988) ao afirmar que:

A ação do Estado na área de creches, desenvolvida desde a década de 40, caracterizou-se pela execução indireta, na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional. Tanto o DNCr como a LBA [Legião Brasileira de Assistência] funcionavam como órgãos repassadores de recursos para essas instituições [...]. (VIEIRA, 1988, p. 4).

Em inquérito realizado pelo próprio DNCr na década de 1940, citado por Vieira (1988, p. 12), essa atuação indireta do Estado na administração de instituições pré-escolares fica evidente, pois em um total de 29 creches pesquisadas ao redor do país durante o inquérito não se constatou nenhuma com caráter totalmente público, estando elas no encargo de associações particulares, empresas, congregações religiosas e da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Outra informação interessante obtida por meio do inquérito é que as “[...] creches pesquisadas eram dirigidas em sua maioria por médicos. Encontraram-se também enfermeira diplomada, professoras, religiosas e padres que se encarregavam da direção de creches.” (VIEIRA, 1988, p. 13). Acresce-se ainda que se houvesse supervisão da creche por parte de um médico, o Departamento nem se intrometia na direção da instituição, podendo-se verificar nesse ponto, o status desse profissional junto à assistência da criança e da mãe em nosso país (VIEIRA, 1988, p. 13). Aliás, nessa primeira fase da história da educação infantil junto ao Departamento Nacional da Criança, vale retomar a figura da Legião Brasileira de Assistência- LBA como outro importante órgão no processo de compreensão da construção do direito à educação infantil no país.

A LBA foi criada no ano de 1942 com a missão inicial de prestar auxílio às famílias dos convocados para a II Guerra Mundial, atuando, portanto no campo da assistência social (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). Com o fim da Guerra e o passar do tempo, o foco inicial de atuação da LBA modifica-se. Uma das marcas dessa mudança é a criação pela Legião Brasileira de Assistência, do Projeto Casulo, em 1977, caracterizado por Fúlvia Rosemberg (2006) como o primeiro programa de educação infantil em massa no país. Para se ter uma ideia da importância do programa, segundo os dados de Lívia Maria Fraga extraídos dos relatórios da LBA, o Projeto Casulo no ano de 1977, uma década após sua criação, chegou a atender 1.709.020 crianças, registrando uma evolução no atendimento de mais de 1.000% comparado-se ao atendimento do programa no ano da sua criação.

Vale uma pausa antes da caracterização do programa para chamar a atenção do leitor, pois se há algumas linhas do texto falávamos da forte interferência dos médicos e da área da saúde no atendimento à infância, agora notamos o adentrar da assistência social nesse histórico de construção da educação da criança pequena, pois o Projeto Casulo é implantado pela LBA, órgão do governo federal de assistência social vinculado à área da assistência social no país. Esse despertar do interesse da política pública brasileira em prestar a assistência à criança, concretizado no Projeto Casulo e em outras iniciativas, não é ocasional ou apenas indica o reconhecimento do poder público em relação à criança enquanto sujeito de direitos. Esses programas, incluindo o Projeto Casulo, destinados à assistência às camadas mais pobres da população eram revestidos de um caráter preventivo em um contexto de Guerra Fria, já que se acreditava que essas pessoas estariam mais vulneráveis a serem influenciadas pela propaganda comunista internacional, podendo comprometer a segurança nacional (ROSEMBERG, 2006). Portanto, a concepção diretiva desses programas se afastava “de uma concepção de política social que respondesse a direitos de cidadania”, como é o caso hoje da educação entendida como um direito de todos, previsto e reconhecido atualmente na Constituição Federal (ROSEMBERG, 2006, p. 146). Outro possível fator explicativo dessa preocupação repentina do país e suas instituições com o amparo à criança pobre é a influência dos organismos intergovernamentais como UNICEF e UNESCO nesse modelo de uma pré-escola de massa com a função de assistência às crianças e às mães trabalhadoras brasileiras. De acordo com destaque de Fúlvia Rosemberg (2006), as orientações difundidas pelo UNICEF nas décadas de 1950 e 1960 passaram a debruçar-se sobre o atendimento pré-escolar das crianças pobres no Brasil e em outros países, focalizando dentre alguns pontos nas suas recomendações o apelo à participação da própria sociedade junto a autoridades governamentais, pregando a união de esforços na implementação desses programas sociais de assistência e atendimento à infância pobre. Aliado à intimação da participação da comunidade para contribuir com a oferta de atendimento pré-escolar à infância brasileira, esses organismos intergovernamentais respaldavam-se na ideia de que a implantação de tais programas em países em desenvolvimento como é o caso do Brasil, voltado para a criança pobre, não carecia de

muitos recursos financeiros para serem colocados em funcionamento, nem de estruturas muito elaboradas.

O Projeto Casulo tinha abrangência nacional, estando presente em muitos municípios do país, e em seus objetivos se encontravam na assistência e desenvolvimento integral da criança, como frisa Fúlvia Rosemberg (2006), sendo que para seu funcionamento basicamente bastava-se ter um espaço, podendo ele ser ocioso, simples e precário; pessoas leigas da comunidade exercendo atividade voluntária nas instituições e alocação de recursos financeiros ínfimos em relação aos custos reais de uma creche (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). Ao que indica os dados de pesquisa dos estudiosos já citados (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995; ROSEMBERG, 2006), a combinação do discurso preventivo de garantia da segurança nacional; o estímulo à participação da comunidade no funcionamento das instituições; a entrada direta do governo federal nos municípios através da operacionalização do projeto sem passar pelo governo estadual; e o escasso investimento orçamentário federal foram elementos da fórmula nada mágica do programa de educação pré-escolar de massa - o Projeto Casulo, levando-o a aumentar a cobertura de atendimento a cada ano, chegando a atender a milhões de crianças. Fúlvia Rosemberg (2006) imprime ainda mais sentido sobre esse contexto de execução do Projeto Casulo, ao dizer:

O projeto foi efetivamente implantado. **Em menos de quatro anos atendia a quase 1 milhão de crianças pobres.** O governo federal investia, de início, US\$ 16,00 por criança, menos de  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo da época. **O projeto expandiu-se à custa de uma estratégia bem brasileira: ampliar o número de crianças e reduzir o custeio federal [...].** (ROSEMBERG, 2006, p. 154, grifo nosso).

Além da Legião Brasileira de Assistência, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor- FUNABEM, numa escala bem menor de cobertura, também lançou mão do estabelecimento de convênios, repassando verbas para as prefeituras ou instituições privadas para a instalação de creches. A FUNABEM foi instituída em dezembro de 1964, praticamente assumindo atribuições muito semelhantes ao Serviço de Assistência a Menores- SAM. Atuando no contexto da ditadura militar, a FUNABEM guardava em suas concepções correspondência com a LBA e o Projeto Casulo, pois a questão do menor, nesse caso também era tratada como questão de segurança nacional. A FUNABEM nasceu vinculada diretamente à Presidência da República, passando posteriormente a ser subordinada ao Ministério da Previdência e Assistência Social - MPAS, sofrendo modificações em relação ao seu vínculo ministerial nos anos de 1988 e 1989 (KRAMER, 1982). As atribuições dessa Fundação estavam voltadas para a formulação e implementação da política nacional de bem-estar do menor, cabendo à Fundação planejar soluções e fiscalizar as instituições que colocavam em prática a política em nível estadual, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs).

O público alvo da FUNABEM e FEBEMs era primordialmente o menor abandonado, infrator, de conduta antissocial, privilegiando como grupo alvo as crianças e jovens na faixa etária de 7 a 18 anos, enquanto a LBA se dedicava às crianças de 0 a 6 anos (KRAMER, 1982, NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Vale ressaltar, no entanto, ser compromisso da Fundação também o atendimento das crianças de 0 a 6 anos sob tutela judicial (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). Ainda, quanto às características dos convênios estabelecidos pela FUNABEM, Maria Malta, Fúlvia Rosemberg e Isabel M. Ferreira (1995) dão-nos mais algumas pistas sobre a atuação da FUNABEM.

A análise dos convênios firmados pela FUNABEM em 1989 aponta para as seguintes tendências: privilegiamento de repasse de verbas a instituições privadas em detrimento do repasse a prefeituras; diversidade dos tipos de creches conveniadas, seja quanto à modalidade (institucional, domiciliar, comunitária), ao tamanho (variando de 10 a mais de 300 crianças) ou ao tipo de instituição mantenedora (associação de bairro, prefeitura, OMEP). CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 41).

Com essa citação, novamente vê-se também com a FUNABEM e a fixação de seus convênios, a proximidade das instituições privadas na execução das políticas públicas de atendimento as crianças pequenas.

Finalmente, cabe-nos refletir sobre a atuação do setor educacional no atendimento dos pré-escolares. De antemão, recuperamos uma das perguntas norteadoras desse subtítulo: por que a expansão do atendimento educacional para os bebês e crianças pequenas foi protelado por quase um século em nosso país, após a criação do primeiro jardim de infância público em São Paulo até a promulgação da Constituição Federal? Conhecer a atuação de órgãos de caráter educativo nessa trajetória histórica do atendimento às crianças pequenas ou mesmo o tratamento desses sujeitos na legislação e documentos da área da educação, aliado as outras influências de instituições e sujeitos, já exploradas em certa medida ao longo desse primeiro subtítulo, pode ajudar-nos a reunir pistas para levantar hipóteses ou quem sabe responder tal pergunta.

Consultando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sancionada no governo João Goulart, vemos que apesar da legislação educacional estabelecer ser a educação um direito de todos a ser dado no lar e na escola (BRASIL, 1961, art. 2º), a educação pré-primária ministrada em escolas maternais ou jardins de infância destinada aos menores de 7 anos não tem caráter obrigatório, apenas parte do ensino primário, a partir dos 7 anos de idade (BRASIL, 1961, arts. 23 e 27). Como alternativa para as crianças menores de 7 anos de idade de usufruir do direito à educação restaria segundo o artigo 24: contar com as “empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos [...] estimuladas a organizar e manter, por

iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.” (BRASIL, 1961). Isto mesmo, mantendo-se o percentual de vinte por cento, já previsto na CF/1946 a ser destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino pelos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1961, art. 92) e ampliando para doze por cento, o percentual mínimo que deveria ser aplicado pela União à educação.

A Lei nº 5.692/71 parece seguir os passos da sua antecessora; ao fixar as diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º grau evidencia já de antemão a educação para a criança pré-escolar à margem dessa organização sistêmica. Isto tendo em mente que o 2º grau destina-se à formação integral do adolescente e o do 1º grau ao atendimento das crianças com o no mínimo sete anos de idade (art. 19), porém abrindo como possibilidade para a criança pré-escolar, a depender das normas de cada sistema, como pode ser visto abaixo no texto da Lei 5.692/71:

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.  
 § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, art. 19, 1971).

Nota-se, portanto, certa imprecisão na compreensão desse atendimento à criança pré-escolar, já que, a depender das normas de cada sistema, essas crianças poderão ingressar como alunos do ensino de primeiro grau ou ainda serem subordinadas às regras desses mesmos sistemas de ensino. Dessa forma, essas crianças podem receber a educação em escolas maternas, jardins de infâncias e outras instituições equivalentes. Isto é, a criança com menos de sete anos, pode estar tanto no ensino de 1º grau quanto em creches, escolas maternas e jardins de infância, subjugando-se ao posicionamento dos sistemas de ensino no país, não havendo desse modo um direcionamento nacional ou único do atendimento da criança pré-escolar. Nessa direção de imprecisão quanto às diretrizes para a educação da criança pré-escolar, Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg e Isabel M. Ferreira (1995) apontam sobre esse texto legal e sobre a educação para a criança pré-escolar nesse momento histórico:

O pequeno interesse concedido à pré-escola e o caráter vago da redação do texto são fatores que determinaram, pelo menos parcialmente, a **inexistência de uma política educacional nacional progressiva para esta faixa da população no nível do Ministério da Educação**. As carências aqui são primárias: textos produzidos pelo MEC são inconsistentes quanto ao conceito de pré-escola, bem como quanto ao limite inferior da faixa etária a que se referem. (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 44-45).

Apenas na década de 1970 nasceram iniciativas do MEC em direção à educação da criança pré-escolar. Foi criado em 1975 o Setor de Educação Pré-escolar-SEPRE, tornando nesse mesmo ano a Coordenação de Educação Pré-escolar- CODEPRE e depois Coordenadoria de Educação Pré-escolar - COEPRE (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995). O ano de 1981, ao invés da criação de órgãos, é marcado pela criação do Programa Nacional de Educação Pré-escolar, incluindo além das secretarias de estado da educação, o MOBREAL, expandindo o atendimento pré-escolar público no país a partir da velha fórmula já conhecida no atendimento às crianças pequenas: baixo investimento orçamentário, instituições e oferta alternativa e envolvimento da comunidade nas instituições atuando com trabalho voluntário ou semi-voluntário (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1998, p. 45-46). A respeito do Programa Nacional de Educação Pré-escolar, Campos, Rosemberg e Ferreira afirmam, com base em documento do MEC:

Neste período foram realizados convênios entre o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de expandir a pré-escola, dando preferência a modelos alternativos às modalidades convencionais de jardim de infância, que possibilitassem uma maior cobertura de atendimento e a participação da família e da comunidade” (Brasil, MEC, 1988, p. 15). **É o momento em que se procura expandir o atendimento com barateamento de custos, os quais na maioria das vezes são repassados para a comunidade, seja através do trabalho voluntário ou semivoluntário, seja pela diminuição da qualidade do serviço prestado.** (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 45-46, grifo nosso).

Em 1987, ano anterior à promulgação da Constituição Federal, essas mesmas autoras identificam nas normas e pareceres emitidos pelo MEC a presença persistente do intuito da expansão da oferta da educação pré-escolar no país, sobretudo, nos locais mais pobres (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). Porém, se por um lado há uma meta de aumentar o número de vagas na educação pré-escolar, por outro como ressaltam Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 47), a partir dos dados do IPEA há a diminuição do percentual de despesas executadas pelo MEC em relação ao subprograma da pré-escola em comparação aos anos de 1985 e 1987, passando de 4% para 2,89% do orçamento do Ministério. Os três programas executados pelo Ministério da Educação de apoio ao pré-escolar no ano de 1988 seguiram essa mesma lógica e sofriam do mesmo mal: a insuficiência de investimento financeiro que levava outros problemas na execução dos programas. O Programa Municipal de Educação Pré-escolar:

Constitui-se no repasse de recursos financeiros para prefeituras e entidades por meio de convênios firmados entre as Delegacias Estaduais do MEC e as prefeituras, através das Secretarias ou Departamentos Municipal da Educação. Esses recursos podiam ser aplicados no pagamento ou complementação do salário (professor ou supervisor), na capacitação de

recursos humanos e na compra de material didático (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 47).

Além de sua abrangência em termos de seus recursos servirem para subsidiar a salários dos professores, qualificação dos funcionários até a compra de materiais didáticos, o programa chegava a quase totalidade dos municípios do país, atingindo 623.912 crianças e 23.924 professores (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). Todavia, se era bem-sucedido em termos do número de crianças atendidas, os dados de avaliação do programa revelavam problemas desde a estruturas físicas precárias e inadequadas para o funcionamento das instituições pré-escolares com toda a sua especificidade; falta de recursos materiais; atraso nas assinaturas dos convênios, levando ao atraso no pagamento do salário dos professores; inexperiência e baixo nível de escolaridade dos professores, esse último dificultando até mesmo a capacitação desses profissionais, já que lhes faltava embasamento básico até mesmo para a compreensão dos conteúdos ministrados nas capacitações (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). Os outros dois programas desenvolvidos pelo MEC foram o Programa de Desenvolvimento da Educação Pré-escolar e o Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE. O primeiro deles, assim como o Programa Municipal de Educação Pré-escolar, consistia no repasse de verbas financeiras, através do convênio estabelecido entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação, destinando esses recursos à manutenção das instituições e não ao pagamento de pessoal (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1998). O Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE, por sua vez como o próprio nome indica, destina-se a distribuir merendas aos alunos de instituições pré-escolares públicas, filantrópicas e aos irmãos das crianças do 1º grau menores de sete anos (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1998).

Nesse contexto de entrada do Ministério da Educação-MEC no atendimento às crianças pré-escolares, percebe-se uma movimentação por parte do Ministério por lançar programas em direção a expandir o atendimento das crianças pequenas, principalmente em regiões mais pobres do país. Mas ao que indicam os estudos à época, aparentemente não tivemos muitas mudanças, apenas estratégias com uma nova roupagem, mas ainda sem o reconhecimento da educação das crianças pré-escolas como uma etapa da educação ou indo mais fundo ainda, com o lançamento de programas que alimentam atendimentos em instituições com intuito mais assistencialista do que educativo.

O próximo subtítulo, explorando um período com ares mais democráticos, pós-ditadura militar, pode nos reservar surpresas partindo da novidade da proclamação do direito à educação e do dever do Estado em ofertá-la, a todos, incluindo dessa vez o atendimento das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.

## **1.2 A educação das crianças de zero a seis anos na creche e pré-escola na perspectiva do direito: o pontapé da Constituição Federal de 1988 para construção de um arcabouço legal e documental**

Após longo período de vigência do regime militar brasileiro (1964-1985), o segundo momento do histórico da educação infantil no Brasil aqui considerado é compreendido entre a Assembleia Constituinte para elaboração da Constituição Federal, promulgada em 1988 e os outros dispositivos legais que a sucederão, reafirmando o direito social à educação, em especial, das crianças de zero a cinco anos (1986-1996). Além do empossamento de um novo governo eleito pelo Congresso Nacional, esse período é marcado por intensa mobilização popular em prol dos direitos sociais na expectativa de que essas demandas fossem reconhecidas no texto da nova Constituição Federal (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Para a Assembleia Nacional Constituinte foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNN) com finalidade de construir propostas sobre a criança para serem acolhidas no novo texto constitucional (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

A criação da Comissão foi uma iniciativa do ministro da Educação, que convidou os ministros das demais áreas. Assim, em 1986, ela foi constituída pelos representantes dos ministérios da Educação, da Saúde, da Previdência e Assistência Social, da Cultura, do Trabalho, do Planejamento e das seguintes organizações sociais: Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (Omep), Pastoral da Criança e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e Frente Nacional dos Direitos da Criança (FNDC). (NUNES; CORSINO; DIDONET, p. 30, 2011).

Com a formação dessa Comissão vê-se a articulação de vários setores em prol de concretizar o direito da criança pequena à educação, modificam-se práticas correntes presentes nos séculos XIX e XX em relação à criança, pois aparentemente reivindicam-se iniciativas não mais isoladas ou sobrepostas umas às outras, deixando expor também uma concepção integral da criança. A criança passa a ganhar mais visibilidade nos campos teórico, político e administrativo, não sendo mais vista sob a condição de abandonada, vítima da mortalidade infantil ou a materialização de um problema social perante a necessidade das mães saírem para o mercado de trabalho e não terem com quem deixar seus filhos. A educação passa a ser reivindicada como um direito da criança cidadã e não um favor prestado ou uma ação caridosa concedida pelo poder público, à criança pobre.

O funcionamento das comissões (nacional e estaduais) durante dois anos numa diversidade de ações técnicas e políticas, demonstrou que o tema dos direitos da criança na sociedade brasileira é capaz de reunir, unir, mobilizar e produzir resultados que alteram o rumo da história do atendimento à criança. [...] A criança foi assunto de debates na Assembleia Nacional Constituinte, nos ministérios envolvidos, na imprensa (TV, rádio, jornais e revistas), nas escolas e nas pré-escolas, em universidades, nas Assembleias Legislativas e nas Câmaras de Vereadores, em consultórios pediátricos, salas de advocacia, igrejas, sedes de movimentos sociais. Um abaixo-assinado com 1,2 milhão de assinaturas, conseguidas por crianças, pais, profissionais e imensa quantidade de jovens voluntários, pedindo a inclusão dos direitos da criança na Constituição, foi entregue ao vice-presidente da Assembleia Nacional Constituinte sob os flashes dos jornalistas, que estamparam as imagens na TV e nos jornais no dia seguinte (NUNES; CORSINO; DIDONET, p. 30, 2011).

Enfim, após mais de cem anos da fundação do primeiro jardim de infância no país, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a garantia da educação infantil às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas torna-se uma condição para o Estado brasileiro cumprir o seu dever em relação ao direito social à educação (BRASIL, 1988, art. 6º, 208). A criança, portanto, a partir da Carta Magna de 1988 adquire status de cidadã e de sujeito de direitos, devendo esses direitos serem assegurados pela família, sociedade e Estado (BRASIL, 1988, art. 227). Há, portanto um salto no ordenamento jurídico dos direitos sociais decorrente das disposições no texto constitucional, contemplando diretamente a educação das crianças na faixa etária de zero a seis anos, ressignificando o ângulo pelo qual a criança passa a ser vista- agora como um sujeito histórico, social e, sobretudo, *detentora de direitos*- e interferindo na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais para as crianças pequenas.

A CF/88 ao proclamar a concepção do direito à educação da criança pequena e o dever do Estado em assegurá-lo, afasta-se da noção do amparo e da assistência presentes nas cartas constitucionais de 1937, 1946 e 1967 e de igual maneira das disposições nas Leis de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 e 5.692/71 que pouco elucidam o papel do Estado para com a educação das crianças na faixa etária de zero a seis anos, incumbindo assim as empresas com mães trabalhadoras de manterem a educação dessas crianças, contando com a colaboração ou não do poder público (CURY, 1998). Em certa medida, a Carta Magna rompe com um período anterior, marcado pela deficiência de políticas públicas para a educação infantil, incorporando os anseios da mobilização coletiva e popular e dialogando com as contribuições das produções acadêmicas, com destaque para as

reflexões cunhadas nos anos de 1990 pelo emergente campo do conhecimento da sociologia da infância<sup>7</sup>.

No campo objetivo, para o cumprimento do dever do Estado de garantir o direito à educação e à educação infantil especificamente, os municípios têm como competência manter em cooperação com outros entes federados, União e Estado, programas de educação infantil e também do ensino fundamental, atuando de forma prioritária nessas duas etapas da educação básica (BRASIL, 1988, art. 30, inciso VI; art. 211, §2º). A creche, junto à pré-escola, com a promulgação da CF/88, são assim incorporadas à área da educação, não pertencendo mais à assistência social. Além disso, a Carta Constitucional torna-se um ponto de referência para aprovação de outros instrumentos legais regulamentadores dos direitos da criança.

A sanção da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) exemplifica essa realidade, reiterando dispositivos da Constituição Federal de 1988 e definindo a proteção integral à criança e ao adolescente (BRASIL, 1990, art. 1º). Nessa legislação, a criança é entendida como pessoa em desenvolvimento (art. 6º) sendo dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar-lhe com prioridade a efetivação de direitos à vida, à saúde, ao lazer, à cultura, à dignidade, à educação, dentre outros (art. 4º). A garantia à criança da absoluta prioridade na efetivação dos seus direitos é esclarecida no artigo 4º do ECA, assegurando a ela:

[...] b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;  
 c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;  
 d) **destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.** (BRASIL, 1990, art. 4º, parágrafo único, grifo nosso).

Vê-se, portanto, nesse artigo a definição da priorização das crianças e adolescentes nos serviços, no financiamento e na formulação e execução de políticas. Além disso, o ECA reafirma o direito constitucional à educação, sendo reproduzida a disposição da CF/88 do dever do Estado em assegurar à criança na faixa etária de zero a seis anos o atendimento em creche e pré-escola (BRASIL, 1990, art. 54).

Em 20 de dezembro de 1996, com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (Lei nº 9.394/96), mais uma vez é reproduzido em um instrumento legal o direito constitucional à educação escolar e o dever do Estado em efetivá-lo mediante a

---

<sup>7</sup>A criança e a infância a partir da emergência da sociologia da infância não só ganham notoriedade no campo da sociologia, mas, sobretudo passam a ser abordadas como atores e sujeitos plenos e autônomos e não apenas seres que refletem um processo de socialização conduzido pelos adultos e as instituições sociais (SIROTA, 2001; NASCIMENTO, 2011).

garantia do atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso IV). No capítulo I, da composição dos níveis escolares, dispõe que a educação escolar é composta pela educação básica e superior, sendo essa primeira formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996, art. 21). Mais adiante, no texto da LDB, nos deparamos com a seção I dedicada à educação infantil. No seu artigo 29, a educação infantil é considerada como a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29). O artigo 89 das disposições transitórias, ao determinar a transferência de instituições da assistência social para a educação-“As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.” (BRASIL, 1996, art. 89) - reforça o lugar da creche e pré-escola no setor educacional e reconhece a distância dessa disposição legal com a realidade de atendimento à criança encontrada no país, pois muitas dessas instituições ainda permaneciam ligadas às secretarias de assistência social nos municípios. Essa integração da educação infantil ao sistema educacional até 23 de dezembro de 1999 mostra-se concomitantemente um avanço e um desafio para o atendimento da criança pequena no país.

Como destacado anteriormente, o atendimento à criança era vinculado a iniciativas privadas, em programas de proteção, amparo e assistência voltados preferencialmente à criança pobre e pelo posicionamento vago e omissivo do poder público ao considerar a educação da criança pequena. A partir desses dispositivos, a educação e cuidado da criança pequena devem adquirir uma nova configuração pautada no desenvolvimento integral dessa criança de zero a seis anos de idade, de modo a considerar o atendimento em creches e pré-escolas e em instituições equivalentes por professores com formação mínima em nível médio, na modalidade normal, prevendo-se a avaliação contínua do desenvolvimento da criança, mas sem a finalidade de promovê-la para a etapa de ensino posterior, ou seja, o ensino fundamental, dentre outras exigências e diretrizes nas quais baseiam o funcionamento da educação infantil (BRASIL, 1996, artigos 29 e 62). Outra novidade importante expressa na LDB em relação às normas já estabelecidas na CF/88 é a disposição das competências dos entes federados com a educação, cabendo aos municípios a responsabilidade de atendimento e financiamento da educação infantil, assim como o ensino fundamental em regime de colaboração com o Estado (BRASIL, art. 11, 1996). A oferta da educação infantil pelo município, porém, é problemática, ao se pensar que do ano de 1996 a 2006, durante dez anos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional nº 14/96, não previu a vinculação de receitas para a primeira etapa da educação básica, mas apenas para o ensino fundamental.

O início dessa discussão, porém, já nos alerta que é tempo de concluir esse subtítulo e enfim partir para a última etapa histórica que nos propomos a explorar nesse estudo,

caracterizada pela elaboração de diretrizes, planos e programas que contemplam esse processo de construção dos direitos da criança pequena (do ano de 1996 em diante).

### **1.3 A focalização do direito da criança à educação pelo Estado nas políticas, programas e diretrizes nacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Plano Nacional de Educação e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**

Dado o ordenamento legal vigente - a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nos vemos em tempos de constituição de uma política nacional para a educação infantil, a qual incorpora contribuições desses instrumentos jurídicos. Vale ressaltar as seguintes noções alcançadas no campo legal que servem de base para a formulação de diretrizes, políticas, planos e programas:

- A criança é um sujeito de direitos, ao invés de um objeto de tutela do Estado;
- A educação como um direito deve ser assegurada pelo Estado à criança desde o seu nascimento, complementando a ação da família e da sociedade; (BRASIL, 1988)
- Os entes federados - União, Distrito Federal, Estados e Municípios - devem atuar em regime de colaboração, tendo o município a competência de ofertar a educação infantil em creches e pré-escolas; (BRASIL, 1996)
- A educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; (BRASIL, 1996)
- A formação do docente da educação básica far-se-á em nível superior, admitindo para etapa da educação infantil a formação mínima em nível médio, modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Portanto, a forma de ver a criança, o seu atendimento no setor educacional, a formação dos profissionais que atuam em sua educação e cuidado vêm se modificando, e essas novas concepções passam a fazer parte dos documentos considerados referências para a educação infantil. Nessa perspectiva, com a conquista legal da concepção da educação infantil como um direito social, o MEC na função de induzir a política educacional e propor diretrizes para área, mediante proposições da Secretaria de Educação Básica (SEB), e no caso da educação infantil, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) foram responsáveis nesse período anterior e pós a LDB/1996 por promover debates e elaborar documentos para subsidiar a integração das creches à educação e fortalecer outras definições relativas aos profissionais que atuam na educação infantil, ao currículo, à infraestrutura das instituições, à qualidade da oferta,

dentre outras dimensões. A COEDI foi responsável pela elaboração de vários documentos que contribuem para pensar a construção do direito à criança pequena à educação infantil<sup>8</sup>

Merece destaque nesse contexto de produção de documentos oficiais para se compreender a construção do direito à educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em 1998, que integra o conjunto de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação- MEC (BRASIL, 1998). O documento foi organizado em três volumes, contando com a participação de professores e profissionais da área da educação infantil, abrangendo um conjunto de orientações pedagógicas para a implementação de uma prática pedagógica de qualidade. Dessa maneira, o RCNEI consiste em um documento que visa a servir de base para o professor em sua prática pedagógica junto às crianças pequenas nas creches e pré-escolas do país, agora integradas ao sistema de ensino (BRASIL, 1998, p. 12, vol. 1). O documento recupera um passado recente do atendimento institucional à criança permeado por concepções divergentes e voltado quase exclusivamente às crianças de baixa renda, expondo as características dessas instituições:

O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 17).

Posteriormente, aponta que a superação dessa concepção de educação assistencialista destinada à criança pequena, extrapola o nível dos textos legais, envolvendo, sobretudo a apropriação das especificidades dessa etapa de ensino, a revisão das concepções sobre infância e a tomada de responsabilidade da sociedade e do Estado na garantia desse direito social à educação, à educação infantil. (BRASIL, 1998). Além da consideração

---

<sup>8</sup> “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (1994); “Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas” (2002); “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (2005); “Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)” (2005); “Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil” e “Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil” (2006). (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 36-37)

do RCNEI significar um avanço em termos de produção de documentos voltados à educação infantil, vale ter em mente que o RCNEI faz parte de uma conjuntura política de reformas educacionais empreendidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso- FHC e que o documento foi divulgado sem contar com muitos debates e discussões prévios dos profissionais da área da educação infantil. Ana Beatriz Cerisara chega até a considerá-lo como precipitado, dada a necessidade ainda do amadurecimento da área na época. (CERISARA, 2002, p. 338). O RCNEI como o próprio nome diz é um referencial, não tendo caráter obrigatório, ficando a cargo dos sistemas de ensino, instituições e profissionais segui-lo ou não.

Por outra, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs - com caráter mandatório, são instituídas pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 7 de abril de 1999, sendo revogada posteriormente pela Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. As DCNEIs devem ser observadas para elaboração das propostas pedagógicas da educação infantil, juntamente com a legislação estadual, municipal e normas do sistema de ensino referentes ao assunto (BRASIL, 2009). A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 apresenta vários tópicos, dentre eles: objetivos; definições; concepção de educação infantil; princípios; concepção de proposta pedagógica; objetivos da proposta pedagógica; proposta pedagógica e as crianças indígenas e infâncias do campo; avaliação, articulação com o ensino fundamental; o processo de concepção e elaboração das diretrizes, dentre outros. No tópico 2 na qual são expostas as definições, a priori já entramos em contato com a definição de educação infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009).

Discorrendo sobre tópico 4 que apresenta os princípios que devem ser respeitados na elaboração das propostas pedagógicas da educação infantil, destacam-se:

**Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

**Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

**Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009).

Ainda observando as Diretrizes Curriculares, as propostas pedagógicas deverão garantir que as instituições de educação infantil cumpram sua função sociopolítica e pedagógica com a oferta de condições e recursos para as crianças desfrutarem de seus direitos; responsabilizando-se por compartilhar e complementar a educação das crianças pequenas com as suas famílias; possibilitando o acesso a toda criança independentemente da classe social a bens culturais; possibilitando-lhe relacionamentos com outras crianças e também adultos, ampliando seus saberes e conhecimentos; construindo relações sociais, rompendo com qualquer tipo de dominação seja ela étnico-racial, linguística, de gênero ou religiosa. (BRASIL, 2009, p. 17). Em síntese, as DCNEIs integram ideias e concepções construídas ao longo do tempo na história do atendimento à criança pequena, retratando um novo olhar sobre a criança como um sujeito de direitos, histórico e cultural, a qual deve encontrar nas instituições educativas e em seu projeto político pedagógico com ação educativa complementar à exercida pela família.

No ano 2000, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer 04/2000, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000). Essas diretrizes tratam de aspectos normativos para a educação infantil a serem considerados pelos sistemas de ensino com a aprovação da LDB nº 9.394/96, são eles: vinculação das creches e pré-escolas ao sistema educacional; projeto político pedagógico e o regimento escolar; formação dos professores e profissionais atuantes na educação infantil e espaços e materiais utilizados no espaço da educação infantil. Com essas diretrizes, reconhece-se as especificidades da educação infantil em relação aos demais níveis de ensino, partindo do pressuposto da relação indissociável entre o cuidar-educar, da organização tempo, do espaço e a prática pedagógica desenvolvida junto à criança atendida nessas instituições (BRASIL, 2000).

Decorre também das disposições da Constituição Federal e da LDB 9.394/96 - mesmo que outras cartas constitucionais a sua ideia já existisse - o Plano Nacional de Educação. A Constituição prevê o estabelecimento do Plano Nacional de Educação no campo legal (BRASIL, 1988, art. 214). A LDB, por sua vez, determina em seu artigo 9º, dentre as incumbências da União, “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” e ainda em seu artigo 87, § 1º, prevê que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996). Com os prazos atrasados, o Plano Nacional de Educação só é sancionado em janeiro de 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a forma da Lei 10.172/2001. Na perspectiva do plano ter duração de dez anos e objetivar ser um plano de estado e não de governo, elaborado por uma geração e comprometido com as gerações futuras, o PNE traz metas para a educação infantil, então primeira etapa da educação básica. Em seu texto diagnóstico, destaca ser a educação infantil um tema importante para o PNE/2001, reforça ainda a relevância dos primeiros anos de vida para

a formação da personalidade e do desenvolvimento do sujeito, portanto não podendo ser descuidado ou mal orientado (BRASIL, 2001, p. 34). Na publicação são reconhecidos os desafios desse atendimento à primeira infância, sobretudo no segmento das creches:

**A maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados.** Mas deve-se registrar, também, que existem creches de boa qualidade, com profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, que desenvolvem proposta pedagógica de alta qualidade educacional. (BRASIL, 2001, p. 34, grifo nosso).

Em termos numéricos, mesmo com poucos dados estatísticos disponíveis para esse segmento educacional, o quadro pintado do atendimento em creches no país é muito preocupante mesmo transcorridos alguns anos do reconhecimento desse segmento como um direito constitucional ou com a sua recente integração ao campo da educação na LDB/1996:

A Sinopse Estatística da Educação Básica reuniu dados de 1998 sobre a creche, indicando um atendimento de 381.804 crianças, em idades que variam de menos de 4 a mais de 9 anos [...] diante da magnitude do segmento populacional de 0 a 3 anos, constituído de 12 milhões de crianças (BRASIL, 2001, p. 34).

No que se refere à pré-escola, avalia-se um contexto mais favorável, embora com atendimento também muito deficitário na década de 1990. Segundo dados do sistema nacional de estatísticas educacionais “de uma população de aproximadamente 9,2 milhões de crianças, 4,3 milhões estavam matriculadas em pré-escolas no ano de 1997, equivalendo a 46,7%. Já em 1998, ele caiu para 4,1 milhões e 44%” (BRASIL, 2001, p. 34-35).

Haja vista esse cenário da educação infantil no Brasil, o PNE traça alguns objetivos e metas para essa etapa no decorrer de dez anos que contemplariam a ampliação da oferta em creches, alcançando o atendimento de 50% de crianças de 0 a 3 anos e de 80% das crianças de 4 e 5 anos. Além disso, preconiza alcançar padrões mínimos de infraestrutura com relação aos espaços, instalações sanitárias, de preparo e alimentação das crianças; mobiliário, inclusive atendendo às necessidades das crianças com alguma deficiência no prazo de 5 anos; estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil; a definição em dois anos por todos os municípios de uma política para a educação infantil baseada nas diretrizes nacionais e nos referenciais curriculares nacionais; exclusão das classes de alfabetização, incorporando as crianças

que a frequentarem ao ensino fundamental, assim como as crianças com sete anos ou mais que até então frequentarem à educação infantil (BRASIL, 2001).

No novo Plano Nacional de Educação aprovado sob a forma da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, uma das mudanças é o formato; enquanto o PNE/2001 apresentava o tripé- diagnóstico-diretrizes-metas, o atual é constituído basicamente de metas e estratégias, somando essas primeiras 20 e 254 estratégias para o cumprimento das metas (BRASIL, 2014). No novo PNE- 2014-2024, a primeira meta refere-se à expansão do atendimento na educação infantil por meio da universalização do atendimento na pré-escola até 2016 para crianças de quatro e cinco anos de idade e a ampliação do atendimento em creches, atendendo no mínimo 50% das crianças de até três anos de idade até o final da vigência do PNE, isto é, até o ano de 2024 (BRASIL, 2014).

Essa meta em sua parte relativa à universalização do atendimento na pré-escola reitera a disposição da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) que estabeleceu em seu texto o atendimento na educação básica gratuito e obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Todavia, se por um lado podemos enxergar como um avanço a definição da obrigatoriedade e da gratuidade no atendimento à criança em idade de frequentar a pré-escola, por outro lado essa determinação de universalização deixa de fora as crianças na faixa de zero a três anos, fragmentando mais uma vez a concepção de educação infantil, que compreende o atendimento integrado nos segmentos da creche e pré-escola, das crianças de zero a cinco anos (CÔCO et al., 2015). Mais problemático ainda dessa definição no novo PNE, assim como na EC nº. 59/2009, é a relativização do próprio dispositivo constitucional, que prevê o direito de todos à educação e o dever do Estado e da família em assegurá-lo.

Para o cumprimento dessa primeira meta do novo PNE são definidas 17 (dezessete) estratégias, dentre elas o levantamento da demanda por educação infantil pelos entes federados; fortalecimento do acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência das crianças na educação infantil, sobretudo as beneficiárias de programas de transferência de renda; implementação, de forma complementar a programas de apoio e orientação às famílias das crianças pequenas com a articulação das áreas da educação, saúde e assistência; articulação da pós-graduação, grupos de pesquisa e cursos de formação dos profissionais da educação com a finalidade de incorporar os avanços nas pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem ao currículo, propostas pedagógicas e atendimento na educação infantil (BRASIL, 2014). Numa reflexão mais ampliada da noção do direito à educação de qualidade, ultrapassa-se a ideia isolada de ampliação da oferta ou universalização do atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade na educação infantil.

Na continuidade dessa reflexão sobre a construção do direito à educação infantil no Brasil, percebemos a partir do texto constitucional (1988) e dos estudos de Carlos Roberto Jamil Cury (2013) que a efetivação do direito a uma educação de qualidade

compreende a articulação de determinados fatores ou mediadores, dentre eles a valorização dos professores e o financiamento educacional. Nessa perspectiva de levantamento de documentos e legislações tocantes à constituição do direito à educação infantil no Brasil, necessário se faz ter em conta a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF - pela Emenda Constitucional nº 14/96. A emenda ao texto constitucional nº 14/96 modificava a redação do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, estabelecendo que pelo menos 60% dos recursos resultantes de impostos, incluindo as transferências - aplicados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios à manutenção e desenvolvimento do ensino como um todo, seria destinado, a partir de então, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, objetivando assegurar a universalização do atendimento e a remuneração condigna do magistério dessa etapa (BRASIL, 1988, art. 212; BRASIL, 1996). O FUNDEF foi instituído pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 sendo estabelecido que a distribuição do montante de recurso do fundo contábil ao governo estadual e municipal seria feita levando-se em conta a proporção do número de alunos matriculados (BRASIL, 1996). O FUNDEF significou uma medida política de destaque em âmbito educacional, inclusive por suas intenções quanto ao ensino fundamental e a valorização do magistério atuante nessa etapa. Todavia, durante e após sua vigência de dez anos, estudos da área trouxeram contrapontos a respeito de sua sistemática e, sobretudo, por seus objetivos estarem completamente restritos ao ensino fundamental. Nicholas Davies (2006), nesse sentido alerta que:

No caso dos fundos formais, um grande risco é de eles agravarem a fragmentação da educação escolar, ao privilegiarem um nível de ensino (o ensino fundamental regular, no caso do Fundef). Ora, a educação não pode ser pensada em pedaços, como se uma parte (a graduação ou a pós-graduação, por exemplo) pudesse funcionar bem sem as outras (a educação básica, por exemplo). Só uma perspectiva de totalidade, abrangendo desde a creche até a pós-graduação, pode enfrentar alguns dos problemas básicos da educação. (DAVIES, 2006, p. 53).

Além de abnegar da noção de totalidade, deixando de envolver toda a educação, da educação infantil ao ensino superior e, privilegiando determinada etapa de ensino, a lógica do FUNDEF é criticada por Nicholas Davies (2006) por priorizar somente uma parcela dos profissionais da educação:

Outro risco é de que eles acirrarem o corporativismo dos que trabalham na educação. O Fundef, por exemplo, só explicita a remuneração para os professores (segundo Emenda Constitucional 14) ou os profissionais do magistério (segundo a Lei 9.424) no ensino fundamental, deixando de fora os trabalhadores de outros níveis e modalidades de ensino. (DAVIES, 2006, p. 53)

Em relação à educação infantil, a vigência do FUNDEF por dez anos e seu foco no ensino fundamental, representou um contexto de restrições para a política de financiamento voltada as crianças e profissionais das creches e pré-escolas, funcionando, portanto o Fundo, como “um elemento limitador para a concretização das metas e implementação das políticas para a EI” (SANTOS, p.35, 2015). Essa tese do FUNDEF ter sido produtor de efeitos negativos para a efetivação do direito à educação básica e especificamente ao direito à educação infantil, é compartilhada e refletida por Mércia Pinto (2009), ao entender que:

[...] há, por um lado, avanços na concepção e no reconhecimento dos direitos da criança presentes na legislação. **Por outro lado, a escassez de recursos públicos para o financiamento das políticas de educação infantil dificulta, na maioria das vezes, que os avanços legais se traduzam em uma educação infantil de qualidade, possibilitando a construção de políticas focalizadas nessa área.** Isso significa que há uma distância entre o que está definido na legislação e o que se executa (Oliveira, 2000). Ou seja, entre o direito proclamado em lei e aquele protegido e efetivado (Bobbio, 1992). (PINTO, 2009, p. 43, grifo nosso).

O próprio texto diagnóstico do PNE (2001) em suas considerações sobre a educação infantil expõe-nos efeitos danosos do FUNDEF para essa etapa:

A Sinopse Estatística da Educação Básica/1999 **registra um decréscimo de cerca de 200 mil matrículas na pré-escola, em 1998, persistindo, embora em número menor (159 mil), em 1999. Tem-se atribuído essa redução à implantação do FUNDEF, que contemplou separadamente o ensino fundamental das etapas anterior e posterior da educação básica.** Recursos antes aplicados na educação infantil foram carreados, por Municípios e Estados, ao ensino fundamental, tendo sido fechadas muitas instituições de educação infantil. (BRASIL, 2001, p. 39, grifo nosso).

Aponta-se a partir desse dado do diagnóstico do PNE/2001 para o fato de a política de financiamento na figura do FUNDEF ter significado uma ruptura com os avanços na política de educação infantil desde a Constituição de 1988 e para a consolidação do direito das crianças pequenas à educação infantil, tendo em vista que ao mesmo tempo em que o FUNDEF privilegiou o direito constitucional ao ensino fundamental, negligenciou por outro lado o direito ao acesso à creche e a pré-escola e a outras etapas e modalidades de ensino e a valorização dos professores e profissionais de outras etapas de ensino. O PNE (BRASIL, 2001), ainda em virtude da existência do FUNDEF e da sua priorização do financiamento do ensino fundamental em detrimento das outras etapas de ensino e especialmente da educação infantil, estabelece no seu objetivo e meta 21 “assegurar que, em todos os Municípios, além dos recursos municipais, os 10% dos

recursos da manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil” (BRASIL, 2001, p. 48).

Essa exclusão da cobertura da educação infantil pela política do FUNDEF é amenizada apenas dez anos depois, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentada pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, quando é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Com a criação do FUNDEB a educação infantil pela primeira vez é considerada na política de financiamento da educação básica e no cômputo das matrículas para a vinculação constitucional dos recursos financeiros para essa etapa. A esse respeito, Fúlvia Rosemberg (2007, p. 8) faz referência à lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), enquanto uma possibilidade “para que a perversidade do sistema seja parcialmente corrigida e que ocorra expansão da oferta de vagas em EI com qualidade e equidade”.

A contemplação integral da educação infantil - creches e pré-escolas - no FUNDEB, porém, não foi automática. Mais uma vez foi necessário engajamento e luta de entidades de defesa do direito da criança à educação infantil para que tal desfecho fosse bem-sucedido. Mesmo a educação infantil já sendo reconhecida como primeira etapa da educação básica desde o ano de 1996, a Proposta de Emenda à Constituição nº415 enviada pelo governo federal ao Congresso Nacional no mês de junho do ano de 2005, que dentre as suas disposições criava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB excluía as matrículas do segmento da creche da distribuição dos recursos (BRASIL, 2005). No artigo 2º, inciso VII, § 1º ao dispor sobre os critérios para a distribuição dos recursos dos 27 FUNDEBs do país, é considerada apenas a totalidade de matrículas no ensino fundamental, pré-escola, ensino médio e para a educação de jovens e adultos, como pode ser visto no dispositivo abaixo:

**§ 1º Para efeito da distribuição de recursos dos Fundos a que se refere o inciso II do caput, levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á, para a pré-escola, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos, um quarto das matrículas no primeiro ano de vigência dos Fundos, metade das matrículas no segundo ano, três quartos das matrículas no terceiro ano e a totalidade das matrículas a partir do quarto ano. (BRASIL, 2005, grifo nosso).**

Porém, graças à reivindicação do “Movimento Fundeb pra Valer!”, esse dispositivo da PEC nº 415 que excluía milhares de crianças brasileiras na faixa etária de 0 a 3 anos e parte dos professores da educação infantil do recebimento dos recursos do FUNDEB foi revisto. A ação mais destacada do Movimento foi um ato, ocorrido no próprio espaço do Congresso Nacional no dia 31 de agosto de 2005, que reuniu mais de duzentas entidades

dirigidas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação como: a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores (ABMP), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar), dentre outras (SANTOS, 2015; DIMENSTEIN, 2005). Gilberto Dimenstein publicou na Folha Online no dia seguinte ao ato, em 1º de setembro de 2005, o seguinte relato:

A mobilização Fundeb pra Valer – “Direito à educação começa no berço e é pra toda vida” - reuniu cerca de 500 mães, bebês e crianças, representantes de diversos movimentos sociais, organizações empresariais, sindicatos e ativistas do campo educacional no Congresso Nacional. O ato começou por volta das 11h desta quarta-feira, 31 de agosto, com uma carrinhata de carrinho de bebês subindo a rampa do Congresso. Depois, as falas dos participantes se intercalaram com chocalhaço, fraldas pintadas e uma grande ciranda no hall principal da Câmara. (DIMENSTEIN, 2005).

O empenho do Movimento “Fundeb pra Valer!” resultou na incorporação no conjunto de textos legais que dão vida e regulamentam o FUNDEB, a consideração do cômputo das matrículas de toda a educação infantil - creche e pré-escola-, somado aos matriculados em outras etapas e modalidades, e da educação básica na redistribuição de recursos do Fundo. A notoriedade da contribuição do Movimento foi tamanha para o FUNDEB que alguns de seus representantes chegaram até a se reunir com a Deputada Fátima Bezerra (PT-RN), relatora da Medida Provisória nº 339/06 (regulamenta o FUNDEB) antes que a mesma seguisse para a aprovação dos parlamentares da Câmara e do Senado, podendo assim fazer pontuações em relação ao seu relatório final (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Ao invés de uma década, como o FUNDEF, o FUNDEB estará em vigência por 14 anos, ou seja, até o ano de 2020. Outra diferença entre os fundos é que nesse período, estados, municípios e Distrito Federal contribuem para composição do FUNDEB com 20% das seguintes fontes de receitas:

- Fundo de Participação dos Estados (FPE);
- Fundo de Participação dos Municípios (FPM);
- Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS);
- Imposto sobre Produtos Industrializados e exportados (IPI-Exp.);
- Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA);
- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCD);

➤ Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR);

De modo geral, com a transição do FUNDEF para o FUNDEB, aumenta-se a fonte de receitas de impostos, o percentual dessas receitas, o tempo de vigência, a redistribuição dos recursos financeiros no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal (no respectivo âmbito de atuação prioritária dos Estados e Municípios) baseada agora no número de matrículas em toda a educação básica e suas modalidades de ensino e permanece a previsão da complementação da União no âmbito do Estado e do Distrito Federal, quando não se alcançar o valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente (BRASIL, 2007).

Com relação à educação infantil, o FUNDEB admite não somente as matrículas na rede pública para distribuição dos recursos financeiros do Fundo, mas o cômputo dessas matrículas nas creches e pré-escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, observando-se algumas condições estabelecidas nos dispositivos da Lei nº 9.424/2007<sup>9</sup>. Esse cenário de transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino – comunitárias, confessionais e filantrópicas - que apesar de se apresentarem sem finalidade lucrativa, é ainda questionável.

Como bem argumenta José Marcelino R. Pinto (PINTO, 2000), não é tão difícil que qualquer instituição de ensino privada consiga se enquadrar nessas três categorias, seguindo a definição e características amplas atribuídas a cada uma delas no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), podendo usufruir do privilégio de contar com algum recurso do mínimo constitucional que deve ser aplicado em manutenção e desenvolvimento do ensino e agora com uma parte da subvinculação de recursos que constituem o FUNDEB. A respeito da possibilidade prevista já na Constituição Federal de 1988, da aplicação dos recursos públicos nas instituições privadas de ensino sem fins lucrativos, Pinto (2000) apresenta-nos a seguinte reflexão:

É sempre lamentável este tipo de abertura propiciado pela legislação, pois, num país com tão poucos recursos para o ensino como o Brasil e com um histórico de fraudes e apropriações privadas de recursos públicos, qualquer possibilidade que se abra de destinação de recursos para instituições não-públicas é um risco concreto de redução dos mesmos para as escolas públicas e de concessão de privilégios. (PINTO, 2000, p. 59)

---

<sup>9</sup>No caso das instituições de pré-escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais conveniadas com o poder público essa admissão de matrículas (divulgadas pelo Censo Escolar INEP/MEC mais atualizado) para distribuição dos recursos do FUNDEB tem como limite de tempo o dia 31 de dezembro de 2016. (BRASIL, 1997).

Nesse contexto de recursos públicos se esvaindo para a iniciativa privada, a reflexão sobre o eixo da valorização dos trabalhadores em educação, sobretudo da remuneração dos professores da educação básica pública, um dos objetivos frisados na implantação do FUNDEB (60% dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento dos profissionais do magistério em efetivo exercício na rede pública da educação básica) é outra questão a ser problematizada, pois pode ser prejudicada já que um dos argumentos frequentes entre os governos estaduais e municipais é a escassez de recursos para investir no pagamento dos professores de suas redes.

Enfim, em fase de conclusão do capítulo 1, é possível compreender que o direito à educação e a educação infantil, etapa de ensino foco do nosso estudo, não é um direito reconhecido como natural, mas um direito construído historicamente, que abarca novas concepções e outros direitos não restritos apenas ao acesso a creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos, mas ao financiamento, à valorização dos professores, adequação das instituições às crianças pequenas, ao cuidado e à educação indissociáveis a práticas dos professores dessa etapa. Haja vista a amplitude da concepção do direito à educação infantil, concluímos esse primeiro capítulo com intuito de, no capítulo seguinte, refletirmos sobre a figura do professor da educação infantil e sobre a sua valorização.

## **CAPÍTULO 2- ÉS OU NÃO PROFESSORA? FOCALIZANDO A VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO**

### **2.1. Alteração do perfil institucional e profissional ao longo do tempo: do mito da educadora nata, leiga e da ação voluntária para a profissionalização docente na educação infantil**

Para acompanhar a alteração do perfil profissional da educação infantil, é necessário considerar as transformações no campo de atuação do mesmo, tendo em vista que as instituições destinadas a primeira infância apresentam demandas, objetivos e características singulares nos distintos contextos em que se desenvolvem.

As instituições que se consolidaram por volta de 1920, com caráter assistencialista e cujo principal objetivo era o cuidado à infância, emergem em um contexto de urbanização, imigração e crescimento do setor industrial. As escolas maternais são criadas a partir de reivindicações do proletariado que requer um local para deixar seus filhos no horário de trabalho. Esses estabelecimentos, destinados às crianças providas de classes mais desfavorecidas economicamente, contará com profissionais que auxiliem na realização do objetivo principal de proteção e cuidado à infância, portanto educadores e assistentes leigos com conhecimento da área da saúde, de higienização ou cuidados médicos de crianças nos primeiros anos de vida. Vale ressaltar, que a direção das escolas maternais era ocupada, geralmente por médicos, assistentes sociais e religiosos, especialmente irmãs de caridade (BREJO,2007).

Mais tarde, surgirão os jardins de infância e as escolas infantis. Nas instituições que inicialmente eram destinadas às crianças da elite, evidencia-se uma maior preocupação com o ensino. Os profissionais que atuam nesses locais são professores, formados sobretudo em cursos normais, eram responsáveis pela socialização e educação das crianças (BREJO,2007). Se a prioridade das escolas maternais era o cuidado, expresso pela atenção com a alimentação, segurança e higiene, a ênfase dos jardins de infância relacionava-se a preparação da criança para o ingresso no ensino primário, através de atividades que propiciassem o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social (VENZKE; FELIPE,2015). Contudo, não significa que as escolas maternais não possuíam caráter educativo, era um processo específico, adequado ao contexto em que se inseriam e atendendo as principais demandas das instituições e das crianças que frequentavam as mesmas. Como afirma Kuhlmann Jr. (2003), a proposta educacional nesses estabelecimentos pode ser evidenciada desde a definição dos seus objetivos, destinados a parcela da população com menos recursos:

**O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida.** Foi a origem social e não a institucional que aspirou objetivos educacionais diversos. Mas a creche, para os bebês, embora vista como apenas para as classes populares, era também apresentada, em textos educacionais do século XIX, como o primeiro degrau da educação. Já há algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas a infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo. Foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, **a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação, o fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.** (KUHLMANN JR., 2003, p.53-54, grifo nosso).

As reformas educacionais do final do século XX trazem novas perspectivas para o processo educativo das crianças menores de seis anos, estabelecendo definições e orientações para esta etapa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) que é promulgada em 1996 representa a extensão legal do direito à educação para primeira infância, reconhecendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo pré-escolas e creches no sistema educativo e exigindo profissionais com formação específica para atuar nesta área. Sob essa perspectiva, a LDB evidencia um outro olhar sobre a primeira infância e os estabelecimentos que atendem a mesma. As crianças passam a ser vistas como pessoas que têm direito à educação e as instituições passam a ser representadas não apenas como locais que oferecem serviços as famílias, atendendo especialmente as necessidades dos pais que precisam deixar seus filhos para trabalhar, mas também como estabelecimentos que devem assegurar o direito da criança à educação. Neste sentido também se exige uma profissionalização daqueles que atuam nesta etapa com habilitação de Magistério ou Pedagogia (SILVA, 2001).

As disposições sobre a Educação Infantil, são especialmente destacadas no capítulo II, na seção de mesmo número do documento da LDB se especifica os objetivos e os locais onde são ofertados essa etapa de ensino destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade:

Art. 29. 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, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996)

As disposições na legislação representam não apenas o reconhecimento do papel fundamental da educação para o desenvolvimento do cidadão desde a primeira infância, como evidencia que a eficiência desse processo se relaciona a qualidade do ambiente e dos profissionais do campo. Pesquisas e discussões no cenário internacional,

demonstram que há uma forte relação entre o nível de formação dos profissionais da educação infantil e a qualidade do atendimento ofertado aos pequenos nesta etapa, também há evidências que as influências resultantes do contato com um processo educacional de boa qualidade têm propagação a longo prazo na vida do sujeito (ROSEMBERG,1994). Nesta perspectiva, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) acompanham às concepções tanto nacionais como internacionais, a respeito da valorização da educação infantil a partir da capacitação dos profissionais que atuam nesta etapa.

Antes da promulgação da LDB não se exigia nenhuma qualificação para o educador infantil. Como afirma Campos (2008), as professoras leigas eram recorrentes principalmente nas escolas ligadas à assistência social. Nesses estabelecimentos a escolarização não era um requisito para ocupação do cargo que possuía uma indefinição de nomenclatura e cuja a função priorizava o cuidado:

Denominada “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças (CAMPOS, 2008, p.122).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não apenas inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica, como estabelece que os docentes sejam habilitados no mínimo em nível médio na modalidade normal para atuar nesta etapa:

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(BRASIL, 1996).

Para as escolas maternas, que atualmente correspondem ao segmento da creche e para os jardins de infância que condizem ao segmento da pré-escola, as mudanças do século XX, em especial as advindas do texto da LDB, representam ressignificação das tarefas exercidas pelas mesmas. Se anteriormente o cuidado era priorizado nas escolas maternas e a educação enfatizada nos jardins de infância, as proposições contemporâneas trazem a pretensão de tornar indissociáveis as tarefas de cuidado e educação. Este objetivo tem em vista o reconhecimento do perfil e das demandas do público atendido nessa etapa de ensino, da mesma forma que tem relação com a percepção da relevância desses dois elementos para o desenvolvimento pleno da criança.

Segundo Fúlvia Rosemberg (1994) os serviços de cuidado nas creches já apresentavam melhorias qualitativas, com a LDB havia expectativas de aprimoramento do atendimento e incorporação de ações educativas intencionais em âmbito nacional.

A proposta de articulação entre cuidado e educação, advém principalmente das concepções de Friedrich Froebel, o fundador do primeiro jardim de infância. Os estudos do educador alemão, são especialmente destacados nas discussões relacionadas aos estabelecimentos destinados à educação para primeira infância. De acordo com as características do processo educativo voltado para os pequenos, Froebel nomeou os estabelecimentos destinados a este processo de *Kindergarten*, sendo Kind sinônimo de criança e Garden significando jardim. Para ele a infância era comparada a uma planta que necessitava de cuidado e atenção. Os responsáveis por esta tarefa eram denominados jardineiro ou jardineira. O jardim era o local onde as plantas não se desenvolveriam em estado totalmente selvagem, em que a jardineira (o) empregaria todos os esforços para tal meta, contudo os profissionais que atuavam nesta etapa deveriam ter ciência que os cuidados estariam também condicionados ao processo natural de cada planta, enquanto algumas necessitariam de sol para crescer, outras teriam melhor desenvolvimento na sombra (ARCE,2002). Semelhante as plantas, as crianças deveriam ser conhecidas pela jardineira (a) que deveria observar suas necessidades para o cuidado de cada uma.

Alessandra Arce (2002) analisa o jardim de infância, sob a perspectiva de uma produção de Friedrich Froebel, pertencente ao livro *Pedagogia do jardim-de-infância* (1917), o texto “De como Lina aprendeu a escrever e a ler: uma bonita história para crianças que gostam de estar ocupadas”. Segundo a pesquisadora a produção textual de Froebel, não apenas traz a pretensão da figura ideal de professora de educação para a pré-escola, como reflete características e ideologias do contexto social em que foi desenvolvida. Lina vive com o pai e a mãe. A figura paterna é representada como um ser de ternura e amor, que geralmente está presente apenas à noite, pois sua jornada de trabalho dura o dia todo. Ele participa de forma secundária no processo de desenvolvimento de Lina, contudo sempre está no coração da pequena criança. O desenvolvimento da filha é acompanhado integralmente pela figura materna, aquela que dedica-se quase exclusivamente, de forma delicada e amorosa, aos afazeres domésticos e ao cuidado da menina.

A história se desenvolve quando a curiosidade de Lina é aguçada ao receber uma carta, interessada em seu conteúdo a menina logo recorre a mãe para decifrá-la. Encantada com a escrita da carta, Lina insiste que a mãe a ensine a escrever. Atenta aos desejos da criança, a mãe começa a ensinar a filha que logo aprende a escrever seu nome e outras palavras (ARCE,2002). Observa-se que o aprendizado ocorre de forma gradual e dinâmica, com ferramentas diversificadas, algumas vezes lúdicas, e na medida em que a pequena demonstra interesse por determinados conteúdos:

[...] Nada mais justo, portanto, que iniciem a aprendizagem da escrita pelo nome de Lina. A mãe, neste processo, parte do reconhecimento dos sons presentes no nome. Somente em um segundo momento é que ela representa os mesmos por meio das letras. Para isso a mãe aproveita as varetas com as quais Lina brincava. Após repetidos exercícios de representação por meio destas, a mãe oferece a Lina o lápis (ou melhor, um giz de cera) e ardósia (pedra muito lizada na época de Froebel para o ensino da escrita. [...] Lina fica extasiada com o pequeno livro, senta-se em um canto de seu quarto e folheia-o incessantemente, voraz por compreender sua história. Neste momento sente-se frustrada, pois não consegue identificar as letras do livro, elas são diferentes das conhecidas anteriormente (o livro foi impresso em alfabético gótico, e Lina vinha aprendendo a escrever com maiúsculas romanas). Mais um desafio surge e a menina corre para a mãe buscando ajuda (ARCE, 2002., p. 111-112)

Alessandra Arce (2002) chama atenção para a figura feminina como responsável pela educação e cuidado das crianças, algo que se inicia no ambiente familiar e se estende para as instituições de educação infantil. Observa-se que quando Lina vai visitar com sua amiga o jardim de infância, encontra uma figura com características similares a mãe, é a Jardineira, a professora da educação infantil. No texto também há destaque para a relevância do reconhecimento dos avanços da criança no processo educativo, se em casa o pai e o tio de Lina comemoram quando são informados que a menina aprendeu a escrever seu nome, no jardim de infância o reconhecimento parte dos colegas que se mostram impressionados com o conhecimento adquirido por Lina e da professora que aproveita a situação para ensinar as demais crianças:

Nesse momento da narrativa, Lina, juntamente com sua amiguinha Mina, vai visitar o jardim-de-infância que ambas frequentaram. A “jardineira” (muito ligada à família, pois para Froebel família e escola deveriam sempre trabalhar juntas), sabendo dos avanços da menina, pede que ela compartilhe sua experiência com as outras crianças. Encantadas com a colega, as crianças procuram imitá-la, e a jardineira aproveita-se desse interesse tão intenso para auxiliar mais uma vez as crianças em suas buscas. [...] A jardineira, tal qual a mãe de Lina, não interfere, apenas procura ser o mais útil possível para que as crianças satisfaçam com prazer e alegria suas necessidades (ARCE, 2002 p. 112).

O pensamento de que a educação infantil estava associada ao cuidado e mais especialmente a maternidade apontavam a zelosa mulher dona de casa e principal responsável pela educação dos filhos, como educadora nata e, portanto, a mais adequada para atendimento da primeira infância (ARCE, 2001). A composição do cenário da educação infantil em conjunto com o levantamento de dados e discussões empreendidas por teóricos, indicam que esta concepção de gênero se perpetua até os dias atuais. Segundo o estudo Vieira e Duarte (2011), mais do que em qualquer outra etapa da educação básica no país, na educação infantil é expressivo o número de docentes do sexo feminino:

[...] no Ensino Médio, a supremacia feminina é quase eliminada, apresentando uma pequena diferença entre o contingente de homens (42,1%) e mulheres (57,9%). Nas demais etapas, o percentual de docentes do sexo feminino é acima de 80%, chegando a 98% na Educação Infantil. Configura-se uma característica básica da força de trabalho na educação infantil o fato de se constituir em uma ocupação de gênero feminino (VIEIRA; DUARTE, 2011, p.4)

Para Maria Malta Campos (2008) a identidade do profissional da educação infantil na contemporaneidade está mais consistente, apesar da concepção de sua atuação e representação ser mais controverso que a dos outros professores da educação básica. Restrito aos docentes da educação infantil, Campos julga que a definição do perfil profissional da professora das crianças da creche, na faixa etária de 0 a 3 anos é ainda mais tênue do que a do docente da pré-escola, pois no caso desse último muitos consideram que sua prática profissional se assemelha ao da professora de ensino fundamental, sendo aquela que trabalha vários conteúdos com um grupo de crianças pequenas (CAMPOS, 2008).

Observou-se durante as exposições desse subtítulo que a alteração do perfil profissional do educador infantil está diretamente relacionada às transformações do campo de atuação do mesmo. Na medida em que há percepção da relevância da oferta de ações educativas para o desenvolvimento da criança desde os seus primeiros anos de vida, percebe-se um movimento em direção à valorização da educação infantil, a partir do aprimoramento dos serviços oferecidos pelos estabelecimentos dedicados a primeira infância, do reconhecimento desse segmento como primeira etapa da educação básica e da exigência de formação escolar mínima para os profissionais que atuam na área. Por outro lado, observa-se também, a perpetuação, ainda que reconfigurada, de aspectos presentes desde a constituição das primeiras instituições de educação infantil, como a junção dos objetivos de cuidado e educação, e a predominância de profissionais do sexo feminino nesta área, representando algumas concepções ideológicas de gênero da sociedade da época. A configuração do perfil do educador infantil e de seu campo de atuação, consistem então, na conservação, junção e incorporação de características presentes em distintos contextos históricos, estando sempre sujeito a novas transformações.

Essa breve discussão sobre o perfil do professorado da educação infantil parece-nos revelar tanto um contexto de avanços nas últimas décadas, materializado nas pesquisas da área e na legislação, quanto ainda um processo de construção da identidade desse docente para sua consolidação junto a sociedade como já acontece com os demais professores de outras etapas de ensino. Para o desenvolvimento do próximo subtítulo, nos propomos a explorar as pistas dadas pela produção acadêmica nacional recente sobre a valorização do professor da educação infantil e o financiamento dessa etapa de ensino.

Com esse intuito de levantamento da literatura, sistematizaremos as contribuições acadêmicas relacionadas à temática valorização do professor de educação infantil e do financiamento educacional nessa etapa nos trabalhos apresentados na Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2010–2015) e nos Encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca (2014–2015).

## **2.2 Reflexões da valorização docente e financiamento educacional na educação infantil postas nas Reuniões Anuais da ANPEd (2010–2015) e nos Encontros da Fineduca (2014–2015)**

A ANPEd, criada no ano 1978, é uma organização sem fins lucrativos que reúne docentes e discentes vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, bem como pesquisadores que atuam nesta área. Souza e Bianchetti (2007), em um texto que marca 30 anos de existência da ANPEd e incorpora depoimentos de pesquisadores importantes na área da pesquisa em educação – como Bernardete Angelina Gatti, Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Malta Campos, dentre outros –, demarca a presença da entidade no desenvolvimento da pesquisa no país:

A ANPEd, como fórum de debates e divulgação do que se realiza na pós-graduação, além de promover a interlocução entre pesquisadores, é reconhecida como espaço de qualificação das produções acadêmicas, por meio do Comitê Científico, dos grupos de trabalho, do Fórum de Coordenadores, das reuniões anuais, espaços estes de exposição e diálogo sobre as pesquisas e a formação realizadas em todo o Brasil (SOUZA; BIANCHETTI, 2007, p.394).

Justifica-se, então, a presente reflexão ter sido elaborada tendo por base artigos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd, sendo essa uma das fontes de levantamento bibliográfico sobre o financiamento educacional e a valorização do professor da educação infantil, já que a mesma se constitui referência institucional no fomento e promoção da pesquisa educacional no país (FERRARO, 2005).

Por seu turno, a opção pelo levantamento das produções nos encontros da Fineduca, criada no ano de 2011, obviamente se faz pela centralidade dada pela associação de pesquisa à temática do financiamento educacional. O foco da Fineduca ao informar em seu estatuto que um de seus objetivos é “contribuir para que os poderes públicos garantam a realização do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos, mediante um financiamento adequado, com a garantia de fiscalização e controle social” e contempla os estudos que já vinham sendo desenvolvidos e intensificados, desde a década de 1990, em decorrência da criação do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), no ano de 1996. Nesse sentido, não deixando de reconhecer a existência de estudos anteriores sobre o financiamento educacional, a Fineduca concretiza um anseio importante, e já anunciado em “Conversas sobre Financiamento da Educação no Brasil” por pesquisadores como Romualdo Portela de Oliveira (2006) e Luiz Fernandes Dourado (2006), de constituição de uma rede de pesquisadores para disseminação, avanço e consolidação de pesquisas na área do financiamento educacional (GOUVEIA; SOUZA; TAVARES, 2006). Nessa perspectiva, reconhecendo a criação recente da Fineduca, mas já destacando na figura da associação uma possibilidade de congregação dos pesquisadores e dos estudos sobre financiamento da educação, o presente estudo recorre às produções apresentadas durante dois dos encontros da associação para refletir sobre a produção de conhecimento na área de financiamento educacional e a valorização docente, especificamente na educação infantil.

O levantamento desses trabalhos foi realizado nos meses de julho e de agosto de 2015, tendo como referência, em uma primeira etapa, o título dessas publicações e a presença das seguintes palavras-chave: educação infantil, educação municipal, financiamento, valorização, professor, políticas públicas, remuneração, Fundef e Fundeb.

No endereço eletrônico da ANPEd foram encontradas 96 correspondências com as palavras-chave num total de 270 produções<sup>10</sup>, distribuídas nos três GTs, das últimas cinco edições das Reuniões Anuais da ANPEd. Reconheceu-se que se fazia necessário investir no refinamento da busca, já que, ao acessar os trabalhos apenas pelas palavras-chave, era possível observar que muitos deles não eram compatíveis com o objeto de pesquisa visado nesse estudo. Desse modo, lançou-se mão em um segundo momento da leitura dos títulos dos artigos aprovados na ANPEd, chegando-se a uma amostra de 22 trabalhos. Por fim, todos os resumos dos 22 trabalhos relacionados foram lidos, a fim de tornar o processo de busca ainda mais acurado, para se chegar de fato às produções relacionadas à temática de valorização docente e financiamento na educação infantil. Alcançou-se ao final desse processo de busca o acesso a sete trabalhos, os quais foram lidos na íntegra e serão analisados neste artigo.

No caso da busca das produções apresentadas nos II e III Encontros da Fineduca (2014–2015), fez-se o mesmo percurso metodológico, porém em data posterior, no mês de maio de 2016. Num total de 117 trabalhos publicados nos Anais do evento, 25 na primeira edição e 92 na segunda, buscou-se primeiramente nas produções a presença, nos títulos, das mesmas palavras-chave utilizadas para a seleção de artigos das Reuniões da ANPEd, chegando-se inicialmente a 65 artigos. No segundo momento, com a leitura dos títulos dos 65 artigos, selecionou-se 21 artigos que apresentavam títulos relativos à valorização

---

<sup>10</sup> Dentre os 270 trabalhos apresentados nas edições da 33ª a 37ª Reunião da ANPEd, foram encontrados 13 trabalhos em situação de excedência, provenientes da última edição que ocorreu entre os dias 4 e 8 de outubro de 2015.

do professor e ao financiamento educacional. Por fim, após a leitura dos resumos chegou-se a três produções científicas focadas ou que ao menos exibiram dados da problemática da valorização docente e financiamento educacional na educação infantil.

Para melhor visualização do caráter desses artigos apresentados, em cada edição das Reuniões Anuais da ANPEd e nos Encontros da Fineduca, expomos algumas informações no Quadro. Em seguida é apresentada na Tabela a proporcionalidade desses trabalhos cuja temática se voltasse para a valorização docente e o financiamento na educação infantil em comparação ao total de trabalhos apresentados em cada edição da ANPEd, considerando-se os três GTs nos quais os artigos foram selecionados, assim como as publicações da Fineduca nos dois encontros promovidos pela associação.

**Quadro 1** – Produções sobre valorização docente e financiamento na educação infantil nas Reuniões Anuais da ANPEd (2010–2015) e nos Encontros da Fineduca (2014–2015)

<b>Reunião anual/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/Instituição</b>	<b>GTs</b>
<b>33º/2010</b>	“Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil”	Patrícia Corsino – UFRJ Maria Fernanda Rezende Nunes – Unirio	7
	“O trabalho docente no contexto de expansão da educação infantil pública em Belo Horizonte”	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto – UFMG	9
<b>34º/2011</b>	“Análise das características do trabalho e da remuneração docente no Brasil a partir das bases de dados demográficas e educacionais”	Thiago Alves – USP José Marcelino de Rezende Pinto – USP	5
	“Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década”	Maria Fernanda Rezende Nunes – Unirio Patrícia Corsino – UFRJ Sonia Kramer – PUC-Rio	7
<b>37º/2015</b>	“Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense”	Márcia Buss-Simão – PPGE-Unisul	7
	“A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade”	Bianca Correa – FFCLRP-USP	7
	“O trabalho docente e seu processo de intensificação: um estudo de caso”	Sue Elen Lievore – NEPE/UFES	9
<b>Encontros da Fineduca</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/Instituição</b>	
<b>III/2015</b>	“Jornadas de trabalho e salários na educação infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo”	Julia Neves Teixeira de Castro e Bianca Correa – FFCLRP-USP	-
<b>III/2015</b>	“Os profissionais da educação dos Centros de Educação Infantil (Ceinfs) em tempos de gestão compartilhada no município de Campo Grande/MS”	Brigete Madalena Gubert Nascimento; Solange Jarzem Fernandes e Asheley Godoy Delmondes – UFMS	-
<b>III/2015</b>	“A operacionalização do Fundeb no contexto do financiamento público da educação em Belo Horizonte”	Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito; André Duarte Ricardo Barbosa; Emeli Malaquias do Nascimento e Franceline Rodrigues Silva – UEMG	-

**Fonte:** Elaboração própria a partir das publicações no site das Reuniões da ANPEd (2010–2015) e dos Anais dos Encontros da Fineduca (2014–2015).

**Tabela 1** – Síntese do quantitativo e percentual de produções sobre valorização docente e financiamento na educação infantil nas Reuniões Anuais da ANPEd (2010–2015) e nos encontros da Fineduca (2014–2015)

Reunião da ANPEd	Total de trabalhos	Valorização docente/Financiamento na educação infantil	%
33 <sup>a</sup>	48	2	4,2
34 <sup>a</sup>	54	2	3,7
35 <sup>a</sup>	50	0	0
36 <sup>a</sup>	39	0	0
37 <sup>a</sup>	79	3	3,8
<b>TOTAL</b>	<b>270</b>	<b>7</b>	<b>2,5</b>
Encontros da Fineduca	Total de trabalhos	Valorização docente/Financiamento na educação infantil	%
II/2014	25	0	0
III/2015	92	3	3,2
<b>TOTAL</b>	<b>117</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir das publicações no site das Reuniões da ANPEd (2010–2015) e dos Anais dos Encontros da Fineduca (2014–2015).

Em um universo de 270 trabalhos apresentados nos GTs 5, 7 e 9 no período demarcado para esse estudo, apenas 2,5% (sete) das produções se detiveram sobre a temática da valorização docente e/ou do financiamento na etapa da educação infantil, enquanto na Fineduca, dentre 117 artigos apresentados nos dois encontros, somente 2,5% (três) concentraram-se sobre essa problemática. Esse resultado nos leva a crer, tendo em vista a representatividade da ANPEd e da Fineduca para a divulgação das pesquisas na área da educação, na necessidade de se avançar na exploração do campo de pesquisa de valorização do trabalho docente e financiamento na educação infantil, assim como já alertam Vieira e Souza(2010):

**Embora exista uma produção acadêmica relativamente abundante sobre as condições de trabalho e emprego dos trabalhadores em educação no ensino fundamental e médio, pouco se sabe sobre as condições de trabalho em instituições de Educação Infantil, sobretudo porque nesta etapa da educação básica há uma grande variedade de situações e instituições**

que respondem pelo atendimento tanto público quanto privado (VIEIRA; SOUZA, 2010; p. 121, grifo nosso).

Na busca de trabalhos pelos GTs, na 33ª edição da Reunião da ANPEd encontramos dois artigos já citados no Quadro: “Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os desafios da educação infantil” (GT7) e “O trabalho docente no contexto de expansão da Educação Infantil pública em Belo Horizonte” (GT9). O primeiro artigo tem como foco de estudo os desafios da inserção da etapa da educação infantil – creches e pré-escolas – no setor educacional (BRASIL, 1996). Como ferramentas metodológicas, as autoras lançam mão da revisão bibliográfica e de entrevistas com representantes das secretarias municipais de educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), conselhos, universidades, Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), creches comunitárias, dentre outros (CORSINO; NUNES, 2010). Antes da inserção da educação infantil no campo das políticas educacionais, que de fato significou um avanço, é descrito um panorama um tanto quanto precário, inicialmente, da oferta das creches e pré-escolas no país. Muitas das instituições funcionavam sem a tutela estatal, sustentando o atendimento a primeira infância até mesmo em domicílios e com trabalho voluntário, financiadas com recursos de convênios ou mesmo das próprias comunidades. Muitos dos profissionais atuantes não possuíam habilitação para o exercício do magistério. Nesse ponto, embasando-se nos dados do relatório “As desigualdades na escolarização no Brasil” (BRASIL, 2009), Corsino e Nunes (2010) defendem que a expansão do atendimento à educação infantil não pode prescindir da oferta com qualidade, ficando a qualidade educacional do país ameaçada nessa etapa por inúmeros fatores, dentre eles: desvalorização da profissão docente – rendimento mensal médio de professores, 30h semanais, com nível superior em exercício na educação infantil em 2008 era de R\$1.093,94; formação inadequada de docentes – 22,9% de professores sem magistério ou licenciatura, em 2008. Ademais, o que se põe como ameaça à qualidade da educação infantil é a precarização da função docente, já que ainda em meio a uma diversidade na oferta, com destaque para as creches:

[...] continuam contratando auxiliares, agentes, recreadores, crecheiras, entre outras designações dadas ao profissional que exerce função docente nas creches sem o reconhecimento desta função, sem a remuneração de professores e, em muitos casos, sem a formação mínima exigida por lei. Estes cargos destituem os docentes da creche do lugar de professor, criando categorias e carreiras paralelas, e enfraquecendo a profissionalização docente neste segmento (CORSINO; NUNES, 2010, p. 13).

Por sua vez, o artigo produzido por Pinto (2010), um estudo de caso, focaliza a análise do trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e as implicações do cargo de educador infantil para as condições de trabalho docente. A partir da criação do cargo de educador infantil no ano de 2003 no município, constata-se um marco para a ampliação das vagas

dessa etapa de ensino. Entretanto, o novo cargo significou do mesmo modo um processo de intensificação e de precarização das condições de trabalho dos docentes na educação infantil, já que a esses professores, desde o início, foi atribuído uma carreira diferenciada e um salário inferior em comparação aos outros professores do ensino fundamental da Rede. Além disso, em síntese, nas considerações finais, Pinto (2010, p. 14), aludindo a uma realidade mais ampla da docência na educação infantil que a da RME/BH, expressa que “no que tange às profissionais docentes, principalmente as que trabalham com as crianças mais novas, observam-se elementos comuns como baixos salários, más condições de trabalho e formação e reduzidas perspectivas de carreira”.

Em uma perspectiva mais ampliada, Alves e Pinto (2011a), em trabalho aprovado na 34ª edição da ANPEd, não focam exclusivamente no trabalho docente na educação infantil, mas apresentam dados sobre o perfil do professorado no Brasil em todas as etapas da educação básica. Os autores ressaltam a centralidade atual do professor nos programas e sistemas de ensino, em um contexto em que muito lhe é exigido, mas que pouco lhe é dado, em termos de reconhecimento social e econômico. Nesse sentido, os autores, para o desenvolvimento da análise, lançam mão das bases de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Censo Escolar no ano de 2009, a fim de traçar algumas características do trabalho docente no país e, além disso, comparar a remuneração do professor a outros profissionais com mesmo ou até inferior nível formativo. Assim como outro estudo anterior (GATTI; BARRETO, 2009), os autores confirmam que o professor da educação básica percebe remuneração bem inferior comparada a outros profissionais com nível formativo equivalente e em alguns casos até mesmo em relação a outros profissionais com nível formativo inferior. Em tabela elaborada a partir dos microdados Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do ano de 2009, PNAD (2009) os autores expõem um *ranking* socioeconômico dos profissionais enquadrados na área de ciências e artes (ALVES; PINTO, 2011a). Entre 32 ocupações, o professor da educação básica se encontra na 27ª posição, bem abaixo no *ranking* de profissões já reconhecidas social e economicamente como, médico, advogado, arquiteto, dentre outras. Tal constatação da baixa remuneração do professor é nociva ao sistema educacional, pois traz consigo outros agravantes ao campo, resvalando na qualidade educacional, na atratividade da carreira da profissão docente, no financiamento do sistema de ensino, na valorização social e econômica do professor, dentre outros (ALVES; PINTO, 2011a). E não perdendo de vista o objeto de pesquisa desse artigo, cabe dizer que esse resultado torna-se ainda mais alarmante quando se adentra na leitura da realidade remuneratória da educação infantil, pois como ressaltam Alves e Pinto (2011b, p. 15):

Considerando as diferentes etapas de atuação, constata-se que quanto mais jovem o estudante, menor é o rendimento do seu professor, em concordância com Sampaio et al. (2002) e Gatti e Barreto (2009). Considerando que parte dos professores que atuam na educação infantil possui formação em nível médio, observa-se que seus salários são inclusive abaixo do Piso Salarial (R\$ 950) para uma jornada de 40 horas definido pela Lei nº 11.738 em 2008.

Em uma abrangência maior de profissões na análise, 62 no total, o rendimento financeiro médio mensal do professor da educação infantil ainda piora, havendo diferenciações entre o professor que detém nível superior e nível médio. O professor da educação infantil com formação em nível superior se encontra na 48ª posição na tabela e o docente com nível formativo em nível médio na penúltima colocação, 61º lugar, apenas acima do agente de saúde e meio ambiente (ALVES; PINTO, 2011a).

Um último artigo selecionado na 34ª edição da ANPEd foi apresentado por Sônia Kramer em coautoria com Patrícia Corsino e Maria Fernanda Rezende Nunes (destaca-se que as duas últimas autoras já foram citadas nesse artigo, com trabalho na área de políticas públicas, apresentado na 33ª edição da ANPEd). Em “Políticas públicas municipais da educação infantil: um balanço da década”, as autoras debruçam-se sobre a educação infantil e a formação de professores de municípios de um estado localizado na região Sudeste. A pesquisa é longitudinal, sendo realizado um mapeamento dos municípios do ponto de vista da gestão da educação infantil num espaço de tempo de 10 anos, comparando-se os dados do primeiro e último ano da série histórica, 1999 e 2009. A análise de dados atenta-se a aspectos da política municipal voltada à educação infantil, como: organização dos sistemas de ensino, cobertura do atendimento, formação, carreira e ingresso dos profissionais do magistério. As autoras lançam mão da coleta de dados de questionários autoaplicáveis preenchidos pelos responsáveis pela gestão da educação infantil nos municípios. Além disso, são utilizados como instrumentos de coleta diários de campo e relatórios. A base de dados é elaborada a partir do programa estatístico SPSS. De acordo com as pesquisadoras, a opção pela técnica quantitativa se fez necessária em vista do objetivo do estudo que foi analisar as tendências e ocorrências levantadas nos questionários e observações.

Os dados relativos à formação em serviço despertam interesse à medida que revelam que os municípios vêm investindo na formação também de auxiliares. O que nos leva a supor que o auxiliar, na sala da educação infantil, pode ser alguém que executa a função de auxiliar do professor, ou alguém que realmente assuma a docência. Essa segunda hipótese é preocupante já que ao atentarmos para os dados fornecidos pelo estudo quanto ao nível formativo para ingresso do professor na educação infantil nos municípios tanto em 1999 quanto em 2009, as respostas variam do nível médio ao nível superior de ensino, enquanto que o pré-requisito formativo para o auxiliar da educação infantil, o maior percentual formativo no ano de 2009 se encontra ainda no ensino fundamental, seguido por ensino médio normal e estudos adicionais. Em relação à carreira dos docentes da educação infantil, ainda em 2009, 23,7% dos municípios alegaram estar elaborando os seus planos de carreira ou que os mesmos estavam em processo de regulamentação (NUNES et al., 2011). Nesse ponto houve avanços, já que em 1999 apenas 50% dos municípios detinham plano de carreira docente, melhora que as autoras anunciam num contexto de aprovação da Lei nº 11.738/08, legislação que dispõe sobre o Piso Salarial

Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica e, além disso, determina um prazo até o ano de 2009 para que todos os estados e municípios do país elaborem seus planos de carreira (BRASIL, 2008; NUNES et al., 2011).

Nas 35ª e 36ª Reunião da ANPEd não foi selecionado nenhum trabalho cuja abordagem apresentasse contribuições para a temática da valorização docente e/ou financiamento da educação infantil. Em 2015, primeiro ano em que a Reunião da ANPEd abandona sua periodicidade anual, passando a partir daí a ter a ocorrência de suas edições de dois em dois anos, selecionamos três trabalhos, estando um deles caracterizado como excedente. A comunicação “Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense”, de autoria de Márcia Buss-Simão (2015) é oriunda de uma pesquisa que trata das configurações das redes municipais de ensino e da formação dos professores de Santa Catarina. Com os dados de 2011, obtidos na referida pesquisa sobre formação de professores em 2012, a partir de informações de questionários enviados a 20% do total 293 municípios catarinenses, a autora optou por realizar um recorte que evidencia aspectos profissionais como formação, plano de carreira, carga horária, piso salarial e jornada de trabalho. A tabulação dos dados foi feita a partir do programa estatístico SPSS e utilizou-se a estatística descritiva para obtenção de informações como: frequência, média, desvio padrão, dentre outras (BUSS-SIMÃO, 2015). Com 32 municípios catarinenses respondentes ao questionário, com relação à formação do professorado da educação infantil, chega-se à informação de que em 2011 a grande maioria dos docentes tem formação em nível superior, sendo 73% e 81%, respectivamente, nas creches e pré-escolas (BUSS-SIMÃO, 2015). No nível médio, modalidade normal, formação mínima admitida desde 1996 na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), 24% dos professores das creches e 16% das pré-escolas já detêm esse nível formativo. As atribuições do auxiliar da educação infantil na acepção de Buss-Simão (2015), assim como na de Nunes et al. (2011), soam como uma incógnita, já que nos municípios catarinenses pesquisados há uma heterogeneidade quanto à exigência mínima de formação para esses profissionais, em alguns municípios exige-se o ensino fundamental, chegando-se a aqueles que determinam para a atuação nessa função até o ensino superior. Ademais, percebe-se distinção na denominação da profissão de auxiliar nos 32 municípios pesquisados (BUSS-SIMÃO, 2015). Com relação ao plano de carreira docente, dos 32 municípios investigados pela pesquisa, apenas quatro ainda estão em processo de elaboração ou regulamentação dos planos. A autora, assim como Nunes et al. (2011), atribui esse avanço na carreira docente à vigência da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008). Nos municípios catarinenses, o vínculo empregatício dos professores e auxiliares da educação infantil varia entre regime celetista, estatutário e contrato temporário. Nas considerações finais, Buss-Simão (2015) expõe, no contexto da educação infantil catarinense, a instauração de uma contradição que acaba desvalorizando a categoria profissional, isto é, a presença de duas figuras na sala

de aula – o professor e o auxiliar da educação infantil – exercendo a docência compartilhada.

Correa (2015), assim como Buss-Simão (2015), apresenta, no artigo “A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com a sua qualidade”, submetido na 37ª Reunião da ANPEd, os resultados preliminares de pesquisa que vinha sendo realizada desde o ano de 2013. A autora analisa a organização da gestão na educação infantil em 12 municípios paulistas, buscando apreender as interferências do modo de gestão municipal na qualidade educacional. Para o desenvolvimento da investigação, a pesquisadora lançou mão de questionários, a fim de conhecer o funcionamento das secretarias municipais, departamentos educacionais e das unidades educativas de educação infantil, ademais, utiliza como fontes os estatutos do magistério e planos de carreira. Assim como nos municípios catarinenses (BUSS-SIMÃO, 2015), em um estado da região Sudeste (NUNES et al., 2011) ou em investigação de Corsino e Nunes (2010), a função de auxiliar da educação infantil aparece quando Correa (2015) problematiza a contratação de profissionais não professores para a lida com as crianças pequenas na realidade dos municípios paulistas. Nesses 12 municípios, observa-se para as distintas jornadas de trabalhos salários-base diferenciados para o diretor, para o professor da educação infantil e para o auxiliar, sofrendo os valores um decréscimo da primeira para a última profissão, respectivamente. Quanto ao financiamento educacional, tendo como referência São Paulo que detém uma das maiores riquezas do país e, ainda assim, apresenta fragilidades constatadas através dos municípios analisados no estudo, Correa (2015) afirma a necessidade de maior investimento financeiro na área da educação infantil.

Finalmente, em “O trabalho docente e seu processo de intensificação: um estudo de caso”, Lievore (2015) exprime alguns dos dados de pesquisa de mestrado que teve por objetivo analisar a implantação de políticas públicas em um município e as implicações dessas políticas para as condições do trabalho docente nessa capital brasileira. Do ponto de vista metodológico, no estudo foram consultados dados coletados de um *survey*, observando-se só as informações relativas a essa capital. Além disso, foram feitos grupos focais e entrevistas com professores e técnicos no ano de 2013, cruzando-se os dados alcançados. A autora elucida um contexto mais amplo de reformas dos anos de 1990 que atinge a gestão educacional. Lievore (2015) cita o Consenso de Washington, a LDB e o Fundef como ocorrências imbricadas que guardam em si consonância com uma lógica internacional que prevê a descentralização, a eficiência e a eficácia em todo o sistema e em todas as ações. Ou seja, a reforma educacional se encontra respaldada e aliada a uma lógica gerencial que afeta diretamente o trabalho docente. Em relação à carreira docente do professor da educação infantil os dados revelam que 34,07% dos professores da capital pesquisada têm contrato temporário. Ao tratar dessa condição, Lievore (2015) problematiza uma situação de flexibilidade na carreira enfrentada pelos professores da educação infantil:

[...] é importante observar a presença da figura “educador infantil” que passou a existir nas últimas décadas em função dos novos refinamentos administrativos que apareceram a partir da lógica de flexibilização da condição trabalhista. Assim, podemos observar o surgimento de uma nova categoria de trabalhadores na Educação Infantil, contratados com uma condição apartada dos professores, com sindicatos e relação trabalhista diferenciados (CÔCO, 2010).

Coerente com esses primeiros números da carreira docente, há 21,67% de professores com vínculo temporário (LIEVORE, 2015). Surpreende também que apenas 59,44% dos professores da educação infantil desse município contam com plano de carreira. Mais de 60% dos professores da educação infantil desse município possuem pós-graduação e 58,91% dos trabalhadores docentes dessa etapa se encontram insatisfeitos com seu rendimento salarial. As últimas considerações de Lievore (2015) apontam para um quadro de precarização e intensificação do trabalho docente no município estudado.

Por sua vez, focando-se nas produções apresentadas nos encontros da Fineduca, nos anais de 2015, encontraram-se três trabalhos oriundos da terceira edição do evento que, de alguma forma, se detiveram a problemática da valorização docente e/ou do financiamento na educação infantil. O primeiro trabalho, intitulado “Jornadas de trabalho e salários na educação infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo”, de autoria dupla, traz novamente Bianca Correa, pesquisadora com trabalho já detalhado no presente artigo na 37ª edição da ANPED. Júlia Neves Teixeira de Castro e Bianca Correa analisam os salários e jornadas de trabalho de professores, auxiliares e diretores da educação infantil em 12 municípios da microrregião de Ribeirão Preto, em São Paulo. Apesar de reconhecermos avanços conquistados pela educação infantil no campo legal nos últimos anos, Castro e Correa (2015, p. 1045) entendem que “[...] a EI ainda é marcada por um baixo padrão de financiamento, o que tem redundado em formas ‘alternativas’ de contratação de pessoal bem como em falta de vagas, sobretudo para crianças até três anos de idade [...]”. Através de levantamento de dados com a aplicação de questionários, as autoras constataram que todos os 12 municípios pesquisados possuem plano de carreira, sendo que em três deles, houve a aprovação deste instrumento de valorização profissional após a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, Lei nº 11.738/2008. Adentrando os aspectos da remuneração e da jornada de trabalho, respaldadas em pesquisadores como José Marcelino Pinto, Livia Maria Fraga e Ilda Salvino de Lira, as autoras compreendem a remuneração dos professores como sendo um elemento fulcral para atrair professores para a docência, bem como para elevar o *status* social da profissão. Na apresentação de dados de cinco dos 12 municípios estudados na microrregião de Ribeirão Preto, todos apresentaram uma jornada de trabalho de 30 horas semanais e a remuneração, por sua vez, variava de mil a três mil reais. As autoras ainda destacam uma diferenciação na remuneração dos diretores, dos professores e auxiliares nessa microrregião. Enquanto em três dos cinco municípios da microrregião de Ribeirão Preto, os professores percebem entre mil e dois mil reais, no caso dos diretores, a maioria, em cinco dos seis municípios apresentados, recebem mais de dois mil reais. Em relação à função de auxiliar, Castro

e Correia ressaltam que, em muitos casos, esses profissionais têm formação inferior à dos professores da educação infantil.

“Os profissionais da educação dos Centros de Educação Infantil (Ceinfs) em tempos de gestão compartilhada no município de Campo Grande/MS” (NASCIMENTO et al., 2015), segundo trabalho selecionado no III Encontro da Fineduca, tem como objetivo a análise do processo de gestão compartilhada envolvendo a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria de Assistência Social na oferta da educação infantil nos Centros de Educação Infantil (Ceinfs) até o ano de 2014, buscando compreender os reflexos desse tipo de gestão na formação e no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais que atuam nesses Centros. Nascimento et al. (2015) ressaltam e problematizam que, mesmo com o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica na LDB por mais 18 anos, ou seja, até o ano de 2014, ela, no município de Campo Grande, ficou ainda no encargo compartilhado do setor da educação e da assistência social. Com relação ao instrumento do PCCR, os profissionais efetivos do município o possuem desde 1998, sendo prevista em seu texto a progressão na carreira, assim como o ingresso por concurso público. Todavia, no quadro de profissionais do magistério do município, há docentes contratados que, portanto, não são contemplados pelo plano de carreira. Os profissionais que trabalham na função de recreador, auxiliando os professores em um turno, também não são contemplados pelo PCCR. Segundo Nascimento et al. (2015), esses profissionais, além de auxiliarem os professores em um turno, assumem no contraturno a responsabilidade pelas atividades de cuidado e educação das crianças, ferindo, pois, a legislação, já que esses profissionais não poderiam estar à frente da execução das atividades pedagógicas que seriam restritas aos professores. Os dados apresentados pelas autoras ainda indicam que por volta de 60% dos recreadores possuem apenas formação no ensino fundamental e médio.

Por fim, o último trabalho identificado nos Anais do III Encontro da Fineduca que reflete de algum modo sobre a valorização do professor da educação infantil e/ou financiamento educacional nessa etapa é intitulado “A operacionalização do Fundeb no contexto do financiamento público da educação em Belo Horizonte”. Brito et al. (2015), apesar de não trazerem nenhuma menção a valorização docente ou ao financiamento educacional na primeira etapa da educação básica no título do trabalho, logo no resumo do artigo apresentam o dado da fragmentação da carreira e da não isonomia do vencimento básico do professor que atua no ensino fundamental e do professor da educação infantil em Belo Horizonte. Isto é, enquanto o professor da educação infantil progride do nível 1 ao 15, o professor municipal, que atua no ensino fundamental, progride do nível 10 ao 24. Os autores partem do pressuposto de que o município de Belo Horizonte no período estudado, 2007 a 2013, recebe mais recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) do que deposita para a composição do Fundo. Nesse sentido os autores traçam como objetivo do artigo a análise dos efeitos da operacionalização do Fundeb na política educacional em Belo Horizonte no que se refere especificamente aos seguintes aspectos: o movimento de

matrícula, o processo de municipalização do ensino e a configuração dessa política de fundos na remuneração dos professores. Ao analisarem a evolução das receitas tributária e corrente, seguida pela reflexão sobre a contribuição financeira do município, assim como sobre os valores recebidos pelo município de Belo Horizonte do Fundo, os autores constatarem que, no período histórico estudado, o município mais recebe do Fundo do que contribui para a sua composição. Os autores destacam ainda que, apesar desse cenário positivo do município de Belo Horizonte de obtenção de recursos para investimento na educação, na análise exposta no terceiro subtítulo que se debruça sobre a Remuneração dos professores no contexto do Fundeb e do PSPN em Belo Horizonte, o vencimento básico inicial e final do professor em comparação ao valor da Cesta Básica de Alimentos (CBA) e do Salário Mínimo Nominal (SMN) permanece estável ou praticamente inalterável. Essa constatação leva à compreensão de que o poder de compra do professor em Belo Horizonte também permaneceu estável com o passar dos anos. Todavia, com a segmentação da carreira do professor da educação infantil e do professor do ensino fundamental, evidentemente há uma diferenciação no poder de compra dos dois cargos comparando-se o vencimento inicial e final com os indicadores da CBA e do SMN. Tendo por base, por exemplo, o indicador de SMN, os autores observam que, se por um lado o Professor Municipal no nível 10, nível inicial da carreira, percebe um vencimento básico comparável a três salários mínimos, o professor para a educação infantil percebe um vencimento estável na faixa de dois salários mínimos no nível inicial da sua carreira, ou seja, no nível 1. Essa análise do vencimento como elemento da valorização profissional, ao ser contraposto com os valores da CBA e com o SMN, permite, portanto que Brito et al. (2015) demonstrem na análise que, mesmo apesar da observação da estabilidade do poder de compra dos professores, o professor para a educação infantil se encontra em desvantagem nesse aspecto, devido à inferioridade do seu vencimento básico em relação ao cargo de professor municipal e, para além disso, que há uma defasagem de reajuste dos vencimento básico da carreira docente em Belo Horizonte, em relação ao PSPN.

A representatividade da ANPEd no campo de fortalecimento e promoção da pesquisa na área da educação é inegável. Assim como a recente constituição da Fineduca significa um passo importante na produção e disseminação do conhecimento na área do financiamento da educação. Nesse sentido, o rastreamento das produções relativas à valorização docente e/ou financiamento na educação infantil nesses dois espaços institucionais de congregação de pesquisas acadêmicas, se fez uma experiência importante no exercício preliminar de revisão da produção de conhecimento na área (ALVES, 1992; LUNA, 2009). Muitas indagações sobre a problemática do trabalho docente na educação infantil e a valorização ou não desses profissionais no contexto da política de financiamento educacional ainda não foram respondidas. Adiciona-se a essas indagações o questionamento acerca do lugar que ocupam as produções sobre o financiamento da educação infantil e da valorização do professor atuante nessa etapa na comunidade científica. Será um lugar marginal ou as poucas produções encontradas refletem uma preocupação emergente com a educação infantil, tendo em vista a sua

recente inserção no campo da educação? Apesar dos poucos trabalhos identificados, algumas pistas surgem a partir da análise das sete produções encontradas nas últimas Reuniões da ANPEd, nos já citados três grupos de trabalho, e dos três trabalhos publicados nos anais do III Encontro da Fineduca:

1º) A presença da figura do auxiliar de educação infantil<sup>11</sup> em alguns municípios do país, desempenhando funções características e compartilhadas a docência na educação infantil e com condições de trabalho mais precárias ainda do que o professor, em termos de salário-base, carreira, formação e jornada de trabalho.

2º) Os professores da educação infantil em comparação a outros professores atuantes em outras etapas da educação básica são os que percebem os piores rendimentos salariais, embora tenham avançado em sua formação inicial. Além disso, mesmo em comparação a outros profissionais com mesmo ou até nível inferior de formação, os professores atuantes na primeira etapa da educação básica ainda se mantêm percebendo os piores salários.

3º) Não há o reconhecimento da natureza e das especificidades do trabalho desempenhado pelo professor da educação infantil e ainda há poucas investigações que focalizam as condições de trabalho sobre essa etapa de ensino.

4º) Uma possível relação entre a desvalorização do magistério das creches e pré-escolas e a ameaça da qualidade do ensino ofertado na primeira infância.

5º) Os avanços na legislação educacional tocante à educação infantil, a seus profissionais e ao financiamento dessa etapa de ensino a partir da Constituição Federal de 1988, contudo, os estudos ainda apontam para um baixo padrão de financiamento da primeira etapa da educação básica refletindo na insuficiência de oferta de vagas para as crianças e na pouca atratividade salarial e da carreira na educação infantil.

Diante dessas constatações elucidadas, identificam-se muitas lacunas no campo de investigação do financiamento da educação infantil e valorização profissional dos professores da primeira infância. Portanto, cabe dizer que, a partir desse breve levantamento, as pesquisas na área do trabalho docente na educação infantil merecem aprofundamento para ultrapassar generalizações e preencher muitas lacunas ainda existentes.

---

<sup>11</sup> A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte passou a contratar a partir do ano de 2015 Auxiliares de Apoio à Educação Infantil, cuja função é realizar atividades de apoio à docência, sendo um dos requisitos para se candidatar a vaga a não formação em magistério ou em Pedagogia.

## **CAPÍTULO 3- OLHA EU AQUI: O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DE SEUS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

### **3.1 Antecedentes: a luta dos primeiros educadores da educação pré-escolar de BH pela efetivação do direito à educação infantil e pelo reconhecimento profissional**

A educação infantil, hoje composta pelos segmentos de creche e pré-escola estabelecida no espaço escolar e no sistema educacional, é uma construção social e histórica. Para se concretizar como tal, teve que em sua trajetória forjar uma nova possibilidade de educação da criança pequena que se dá também no espaço público, não restrito apenas à responsabilidade do núcleo familiar. Em estudos que se propõem a resgatar a história da creche e pré-escola no país (KUHLMANN JR., 2000; CAMPOS et al., 1981; SILVA, 2008) esse processo de construção e institucionalização da educação infantil fica evidente como um histórico de um entrelaçar de vários sujeitos e contextos que tem seus significados revisados: do núcleo familiar como não sendo mais o único espaço destinado a educar e cuidar da criança; da mulher que passa a acumular o trabalho doméstico com o extra-doméstico para participar das despesas do lar ou para arcar com a subsistência familiar na lógica do sistema de produção capitalista e, por fim a um novo paradigma sobre a infância, que enxerga a criança dissociada daquela do adulto em miniatura ou de uma imagem universal de fragilidade, concebendo a criança como um sujeito de direitos.

Os próprios movimentos reivindicatórios da expansão do atendimento da primeira infância no espaço da creche e pré-escola passam a inserir na sua discussão outras contribuições para se pensar a educação infantil como é tida hoje, as quais já caminham para a noção de direito, mas não apenas do direito da criança, mas também da mulher. Essa concepção distancia-se, em certa medida, de uma noção de educação compensatória e assistencialista presente no final do século XIX no Brasil, ou seja, aquela que visava atender apenas àqueles mais pobres, muitas vezes ofertando o atendimento em condições bem precárias perante ao exíguo investimento, quando existia, por parte do poder público e sem referências de caráter educacional (CAMPOS et al., 1981; ROSEMBERG, 1984).

Nos anos de 1970, São Paulo e Belo Horizonte, talvez as capitais brasileiras com movimentos de luta pelo direito à creche mais destacados na produção acadêmica, apresentam um histórico de ações de movimento de mulheres, de feministas, do pessoal da universidade, a priori com iniciativas isoladas, mas depois com um movimento organizado de reivindicação pela expansão do atendimento em creches para as crianças pequenas.

Em São Paulo, no ano de 1979, no Primeiro Congresso da Mulher Paulista surge o Movimento de Luta por Creches, caracteristicamente bem diverso, contando com a participação de grupos de mulheres, de feministas, associações de bairro, clube de mães, comunidades de base da Igreja Católica (ROSEMBERG, p. 76-77, 1984; CAMPOS, 1981 et al., p. 42).

Belo Horizonte, nosso foco de estudo, em um contexto de ausência de políticas educacionais para as crianças de 0 a 6 anos de idade nos anos de 1970, constitui no ano de 1979 o Movimento de Luta Pró- creche (MLPC), ator social representante desde então de reivindicações populares pelas creches. A constituição oficial do Movimento de Luta Pró-Creches, no ano de 1979, se deu pela associação de algumas creches comunitárias e a organização de mulheres do movimento de bairro, motivadas principalmente pela demanda das mães da classe popular que necessitavam de um lugar para deixarem seus filhos enquanto estivessem trabalhando (VEIGA, 2005).

A mobilização pelo direito à creche travada pelo Movimento apresentava uma perspectiva dupla, pois o MLPC ergueu-se inicialmente com a articulação do pessoal das creches comunitárias as quais visavam a priori obter recursos financeiros públicos para manter as suas atividades, assim como reivindicava creches públicas, administradas pela comunidade (SILVA, 2008). Essas tentativas de negociação com o poder público com a busca prioritária pela efetivação da política de conveniamento deviam-se a situação das creches comunitárias que mantinham o seu funcionamento muitas vezes graças ao empenho exclusivo das mulheres moradoras dos bairros das periferias da cidade, por vezes voluntárias nessas instituições, a Igreja e outras organizações (SILVA, 2008). À luz dessa realidade belo-horizontina de atendimento à criança pequena, parece fazer sentido, nas origens do MLPC, que a concepção da creche não tivesse na criança e em sua formação humana uma preocupação central, sobressaindo a urgência da instituição como uma solução imediata para as mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos. A atuação do MLPC foi voltada inicialmente para a tentativa de estabelecimento de diálogo com o poder público, argumentando-se a participação importante das creches comunitárias no atendimento às crianças da cidade, como pode ser visto nas ponderações de Isabel de Oliveira e Silva (2008):

O MLPC dirige-se ao Poder Público de modo a valorizar o impacto social do trabalho realizado pelas creches comunitárias, evidenciando que elas preenchem uma lacuna decorrente da omissão do Poder Público no que se refere à política para a infância. O projeto elaborado em 1993 procura qualificar essas ações oferecendo dados do atendimento em Belo Horizonte, relativos a 1989, mostrando que a rede comunitária na região metropolitana atendia a quase 30 mil crianças de 4 a 6 anos e a rede particular a 33 mil crianças de 2 a 5 anos. Chama ainda a atenção para o fato de que a rede pública não oferecia qualquer atendimento à criança até os três anos (SILVA, p. 121-122, 2008).

Com apresentação de projetos ao poder público, após mais de uma década de trajetória, o Movimento de Luta Pró-Creches consegue no ano de 1983 a assinatura do primeiro convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte, por intermédio da Secretaria de Saúde (VEIGA, 2005). As creches comunitárias passam, então, a receber recursos financeiros para uma parcela das crianças que frequentavam a instituição. O texto contratual do convênio entre Prefeitura e as creches comunitárias destacava que entre as despesas, os gastos com o pagamento do pessoal a serviço da creche deveriam ser privilegiados no uso desse recurso financeiro. Além disso, a perspectiva das cláusulas do contrato ressaltava ser o foco do repasse financeiro de recurso público a melhoria do atendimento das crianças socioeconomicamente desfavorecidas, assim como mães trabalhadoras (SILVA, p. 77, 2002). Ou seja, a política de convênio no município de Belo Horizonte reflete uma noção da época, de atendimento à creche e pré-escola restrita às crianças mais pobres e voltada a suprir uma demanda imediata das mães trabalhadoras.

Outro dado importante apresentado por Márcia Moreira Veiga (2005), que evidencia os esforços e avanços galgados pelo MLPC para assegurar o direito do atendimento das crianças da classe popular em creches, surge quando a autora relata que dentre ações do MLPC esteve a construção de prédios para abrigar essas instituições educativas, obra desenvolvida graças aos recursos oriundos das creches comunitárias filiadas e as organizações estrangeiras apoiadoras do movimento, a citar:

A instituição dinamarquesa Danchurchaid foi a primeira agência financiadora com a qual o MLPC se relacionou, mediado pela AACC Casa da Vovô, tendo destinado recursos para a compra de terrenos ou a construção de prédios próprios para oito creches filiadas ao Movimento. (VEIGA, 2005, p. 46-47)

Todavia, vale ressaltar além dessa motivação primeira de se garantir o acesso às creches às crianças que tivessem suas mães inseridas no mercado de trabalho, outros aspectos relativos à manutenção das creches comunitárias já existentes, fazem parte da pauta reivindicatória do MLPC.

Nos diversos documentos analisados, vários motivos são apontados para o surgimento do Movimento de Luta Pró-Creches, tais como: discutir sobre problemas cotidianos, conseguir alimentação; pagar aluguel; trabalhar com crianças; trocar experiências; criar condições e local onde pudessem ficar as crianças, filhas de mães que entravam no mercado de trabalho para aumentar a renda familiar; organizar a luta popular pela criação e manutenção de creches para as crianças pequenas populares (VEIGA, 2005, p. 36).

A trajetória de reivindicações do MLPC, porém não acaba por aí. Desde a sua criação no ano de 1979 e mais fortemente na década de 1990, o Movimento de Luta Pró-Creches

buscou, junto ao poder público, repasse de recursos financeiros para o pagamento dos profissionais das creches filiadas ao movimento. Outra bandeira de luta do movimento, agregada à luta pela criação de creches para atendimento às crianças da cidade, foi a formação dos profissionais das creches, preocupação expressa inclusive na Carta de Princípios do MLPC (VEIGA, 2005, p. 45). Tal preocupação do MLPC, nas décadas de 70 e 80, de investimento na formação do pessoal das creches comunitárias, sobretudo dos que trabalham diretamente com as funções de cuidar e educar, é compreensível não apenas na realidade local de Belo Horizonte, mas reflete uma realidade nacional de um educador infantil com pouca formação, na maioria das vezes sem habilitação para docência. As reflexões de Maria Malta Campos (2008) são elucidativas acerca desse perfil inicial dos profissionais atuantes na educação infantil, sobretudo das trabalhadoras das creches:

[...] pois essa professora leiga geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade. Denominada “pagem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças. (CAMPOS, 2008, p. 122)

A partir dessa constatação de Maria Malta Campos (2008), parece-nos razoável afirmar que o Movimento de Luta Pró-Creches se coloca na contramão da tradição de um perfil profissional de creche comunitária com baixa ou nenhuma qualificação, vislumbrando não só o acesso à creche, mas um atendimento de qualidade que passa necessariamente pela formação do educador infantil. Nesse sentido, vale destacar a Associação de Apoio à Creche Comunitária Casa da Vovó (AACC) e a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE) como duas agências bastante citadas na parceria com MLPC desde a sua constituição, prestando auxílio tanto nas atividades burocráticas e administrativas quanto na conscientização política das trabalhadoras das creches (SILVA, 2008; VEIGA, 2005).

Com relação à reivindicação da valorização e reconhecimento do profissional da creche, a Carta de Princípios do MLPC, além do aspecto formativo, enfatiza a luta por salário justo e carteira assinada, já que um significativo percentual de trabalhadores em creches no ano de 1994 ainda não possuía carteira assinada ou nem chegavam a receber o salário mínimo. Assim,

Neste mesmo ano, o MLPC engaja-se na Campanha pela Regularização Trabalhista dos Profissionais de Creche, ao lado de outras instituições como a AMEPPE e o Centro de Libertação da Mulher Trabalhadora de Betim. Nesta época, 70% das trabalhadoras em creches comunitárias e filantrópicas de Belo Horizonte não tinham carteira assinada,

recebendo menos de um salário mínimo ou trabalhando voluntariamente. A situação era semelhante em outras cidades, como Ibirité (92%), Contagem (60%) e Betim (40%), que também aderiram à campanha (FRENTE DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1993). (VEIGA, 2005, p. 57).

Essa luta pela valorização das trabalhadoras das creches e reconhecimento do seu papel profissional persiste com a criação do Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil- GAPEI, no ano de 1995. O GAPEI, formado basicamente por educadoras das creches comunitárias, no ano de 1996, alia-se ao MLPC, tornando-se uma de suas comissões de trabalho. Nesse mesmo ano, no mês de julho, segundo Veiga (2005), a comissão realiza um importante levantamento de dados com intuito de identificar as nomenclaturas pelas quais eram tratados os profissionais das creches na carteira profissional de trabalho. Esse levantamento foi feito através de aplicação de 700 questionários com trabalhadoras das creches comunitárias e filantrópicas dos municípios de Minas Gerais presentes em evento formativo promovido pela Faculdade de Educação da UFMG e AMEPPE no contexto do Projeto Acontecer IV, obtendo um retorno de 398 instrumentos respondidos que explicitavam que:

Dentre as denominações atribuídas aos profissionais de creche, registradas na carteira de trabalho, constatou-se dois grandes grupos: o primeiro, que evidenciava funções educativas, englobava as denominações ‘monitor’, ‘educador’, ‘professor’ e ‘coordenador’. O segundo, que evidenciava a função de cuidados com higiene, saúde e alimentação, estava representado pelas denominações ‘serviços gerais’ e ‘auxiliares’ (VEIGA, 2005, p. 64).

Percebe-se, afinal a partir desses dados de um passado recente da educação infantil, várias nomenclaturas para se referir ao trabalhador docente das creches comunitárias e filantrópicas de Minas Gerais. Na melhor das hipóteses, quando detinha carteira assinada, esse profissional da creche - *professor, educador, coordenador, serviços gerais, auxiliar*- convive com uma concepção que dissocia os atos do educar e cuidar, atos esses considerados atualmente em documentos e diretrizes nacionais e locais como eixos centrais na compreensão da dinâmica didático-pedagógica da educação infantil e conseguinte na identidade do professor atuante nessa etapa.

Passadas duas décadas deste contexto no qual foram obtidos esses dados pelo GEPEI, percebermos avanços na legislação e nas diretrizes brasileiras objetivando o atendimento da educação infantil e a valorização do professor. Maria Malta Campos (2008) chega a afirmar que o perfil do professor da educação infantil se encontra em processo de construção, processo esse que exhibe uma realidade nas instituições de educação infantil que por vezes ainda contradiz as diretrizes e normas, insistindo na dissociação dos atos de cuidar e educar: “no lugar da professora, ou a seu lado, trabalha a educadora leiga,

encarregada das tarefas consideradas menores: cuidados, higiene, alimentação” (CAMPOS, 2008, p. 128).

No arremate desse subtítulo, surge-nos a compreensão de que dizer sobre o MLPC em Belo Horizonte é reconhecer que o histórico do trabalho e mobilização pelo direito à educação infantil e a valorização das profissionais dessa etapa de ensino no município, antecede, no mínimo duas décadas, à criação pelo poder público municipal das primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e do cargo de educador infantil no ano de 2003. Instituições e cargo criados na perspectiva de ampliar a oferta de vagas nessa etapa da educação básica. No próximo subtítulo, iniciaremos a reflexão sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e o lugar que vem adquirindo o atendimento na educação infantil nessa Rede, assim como por meio de convênios da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte com instituições privadas e comunitárias sem finalidade lucrativa.

### **3.2. De onde falamos? Contextualizando a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e o atendimento na educação infantil**

A história de Belo Horizonte tem suas origens no Curral del Rey, fundado em 1701. Passados quase dois séculos de sua existência, no ano de 1893, é escolhida para ser a mais nova capital de Minas Gerais, já que a antiga capital Ouro Preto não teria estrutura capaz de suportar o crescimento urbano. A capital de Minas Gerais passa a ser construída a partir de 1894, cabendo a sua projeção e planejamento ao engenheiro Aarão Reis. A cidade torna-se então a nova capital de MG em 12 de dezembro de 1897, momento de sua inauguração, chamando-se inicialmente Cidade de Minas, passando a ser nomeada e conhecida, a partir de 1901, como Belo Horizonte (The Cities, 2016).

Quase cento e vinte anos após sua inauguração, Belo Horizonte tem uma população estimada de 2.375.151 habitantes (IBGE, 2010). De acordo com o último Censo (2010), o município fica na sexta posição dos municípios mais populosos do país, dentre 5570 municípios. Em relação a sua economia, em 2014, tinha o Produto Interno Bruto - PIB de R\$ 87,66 bilhões, o 4º PIB municipal do país, ficando atrás apenas dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília (IBGE, 2014). Portanto, um município de representatividade no país em termos econômicos e populacionais.

No foco específico deste estudo que é o campo educacional, com um recorte na área da educação infantil, as investigações acessadas nos permitem considerar que o município de Belo Horizonte, assim como outros municípios no país, enfrentou e enfrenta desafios de grande extensão e complexidade (TERRA, 2008; ROCHA, 2009; PINTO, 2009).

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é constituída por instituições públicas dedicadas ao atendimento às crianças de educação infantil, alunos do ensino

fundamental e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) nessa Rede tem como função principal definir diretrizes educacionais para os estabelecimentos de ensino e ocupar-se da gestão da execução da política educacional na RME-BH.

Podemos localizar os primeiros desafios da Educação pública belo-horizontina na década de 1940, quando em 1948 é criada a primeira escola mantida pelo poder público municipal, o Colégio Municipal de Belo Horizonte, já que até então a participação do governo municipal restringia-se à subvenção conferida às instituições existentes (TERRA, 2008; ROCHA, 2009).

A origem da educação infantil em Belo Horizonte não é muito diferente das instituições de outras etapas de ensino. A escola Delfim Moreira, primeira instituição pública de Minas Gerais com atendimento a crianças de quatro a seis anos, foi criada pelo governo estadual (TERRA, 2008), ocorrendo somente posteriormente, em 1957, o início do atendimento público na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RMEBH com a inauguração do Jardim Municipal da Renascença (BELO HORIZONTE, 2016). De 1957 até o ano de 2003, o atendimento proporcionado às crianças pequenas na RME-BH se deu apenas para a faixa etária de quatro a seis anos, em horário parcial nas escolas municipais de educação infantil e em escolas municipais do ensino fundamental nas quais funcionavam algumas turmas de educação infantil. Para se ter uma ideia em termos numéricos dessa cobertura, a educação pré-escolar realizada pela rede pública municipal, segundo dados de pesquisa de Isa Teresinha Silva (2002) “até 1975 o ensino pré-escolar municipal atendia apenas 602 crianças entre quatro e seis anos em jardins de infância e classes anexas ao ensino fundamental” (SILVA, 2002, p. 66). Com o transcorrer dos anos, especificamente no período de 1983 a 1992, o atendimento na rede pública municipal na faixa etária de quatro a seis anos apresenta um crescimento progressivo, sendo atendidas em 1983 três mil e quinhentas e sessenta uma (3.561) crianças chegando em 1992 a seis mil duzentas e trinta e nove (6.239) crianças matriculadas (SILVA, 2002, p. 68). O que a primeira vista pode ser considerado um grande avanço o aumento de quase 100% na oferta pública do segmento da pré-escola no município. Todavia, numa análise mais acurada feita por Silva (2002), é evidenciada uma cobertura não só insuficiente como bem aquém da demanda do município de BH, pois “em 1991, o município contava com 267.168 habitantes entre zero a seis anos (segundo dados do IBGE), sendo que apenas 4.259, entre quatro e seis anos, estavam matriculados na rede pública municipal”.

Com relação às condições de funcionamento desses estabelecimentos de ensino fundamental, que ofertavam em seus espaços anexos a educação infantil à época, o documento das Proposições Curriculares para a Educação Infantil descreve:

Muitas vezes, o atendimento da Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental era realizado em condições inadequadas: ausência de espaços e mobiliário apropriados, falta de banheiros e refeitório adaptados, alimentação igual à das crianças mais velhas. Não existia, também, uma proposta pedagógica que apresentasse concepções coerentes com as necessidades e especificidades das crianças de três a seis anos. Os profissionais que atuavam na Educação Infantil eram professores concursados para o Ensino Fundamental (BELO HORIZONTE, 2016).

O atendimento das crianças de zero a três anos, por sua vez, não fugia muito à regra das dificuldades enfrentadas pelo segmento da pré-escola, podendo julgar que seus desafios para se sustentar eram até maiores, pois o atendimento dessas crianças não era contemplado pela rede pública municipal de Belo Horizonte. Inicialmente, nas décadas de 1950 e 1960, esse atendimento realizava-se em creches de origem filantrópica, surgindo nos anos de 1970 creches comunitárias para somar o atendimento nessa faixa etária (TERRA, 2008). O surgimento das creches comunitárias encontra justificativa no movimento de mães trabalhadoras que reivindicavam um lugar de guarda e educação para os seus filhos, como podemos apreender nas palavras do estudo empenhado por Isa Silva (2002):

Data desse período, final da década de 1970 e início da de 1980, a eclosão de um amplo movimento social, de mães trabalhadoras, na busca não só de um espaço de guarda, mas também educativo para seus filhos. Com a ausência de uma rede pública de atendimento à criança pequena na Região Metropolitana de Belo Horizonte, começaram a ser criadas as creches comunitárias. (SILVA, 2002, p. 69)

Muitas dessas instituições comunitárias mantinham o seu funcionamento graças ao empenho das mulheres moradoras dos bairros das periferias da cidade, por vezes voluntárias nessas instituições, a Igreja e outras organizações (SILVA, 2008). Os esforços dessas mulheres e grupos de apoio, sem o apoio do poder público, porém ainda era incapaz de munir a creche comunitária de tudo o que ela necessitava para oferecer um serviço de qualidade de atendimento educacional ao público infantil como pode ser constatado na contribuição de pesquisa de Isa Teresinha Silva (2002):

As primeiras creches apresentavam características de atendimento que se assemelhavam ao modelo familiar, com o trabalho sendo realizado em espaços domiciliares improvisados, pouco adequados a um atendimento coletivo. As professoras, até então denominadas crecheiras ou educadoras, não mantinham vínculo empregatício com as creches, realizando um trabalho voluntário ou recebendo pequenas gratificações. Como não contavam com experiências anteriores de trabalhos institucionais ou com habilitação específica para o trabalho em creche, pautavam-se, para a realização das atividades com as crianças, pelas suas referências como mães ou pelas lembranças fragmentadas do período em que frequentavam a escola. Desse modo, a atuação delas oscilava entre as referências familiares e as tentativas de reprodução do modelo escolar. (SILVA, 2002, p. 73)

Essa realidade de ausência de políticas públicas educacionais para as crianças pequenas da cidade e de escassez de recursos para as creches comunitárias levou a mobilização - de mães, mulheres e grupos de apoio como a comunidade eclesial de base e até estudantes de mestrado da UFMG - à criação do Movimento de Luta Pró-Creche-MLPC, que objetivava em um primeiro momento obter recursos financeiros para manter o funcionamento das atividades dessas creches e outras motivações que serão abordadas mais a frente na dissertação (SILVA, 2008). Com sua atuação voltada à obtenção de recursos públicos para propiciar a manutenção das creches comunitárias, após mais de uma década da trajetória, o Movimento de Luta Pró-Creches conseguiu no ano de 1983 a assinatura do primeiro convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte, por intermédio da Secretaria de Saúde (VEIGA, 2005). É importante ressaltar que mesmo após firmado os primeiros convênios entre a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e as creches comunitárias, essas instituições enfrentaram problemas com atrasos no repasse de recursos financeiros, sem a devida correção monetária em um período de alto índice de inflação (SILVA, 2002). Além disso, na perspectiva de recuperar a noção de atendimento educacional para as crianças pequenas à época dos primeiros convênios firmados pela PBH, vale destacar que esses estavam orientados por uma concepção assistencialista, visando ao atendimento das crianças mais pobres, filhos de mães com trabalho extra-domiciliar, ou seja, a finalidade da contribuição financeira da Prefeitura de Belo Horizonte para com as creches comunitárias não se pautava na perspectiva do direito da criança à educação, mas na noção de amparo às mães mais necessitadas que não tinham onde deixar seus filhos durante suas jornadas de trabalho.

As instituições conveniadas<sup>12</sup>, mesmo enfrentando dificuldades desde 1983, época do firmamento dos primeiros convênios no município, experimentaram uma expansão constante em seu atendimento em Belo Horizonte:

Como resultado da pressão do Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC), surgiram os primeiros convênios das creches com a Prefeitura de Belo Horizonte, firmados em 1983 entre as creches e a Secretaria Municipal de Saúde (17 creches). **Em 1984 já eram atendidas 35 creches por meio de convênios com a Secretaria de Ação Comunitária, números que se ampliaram bastante na década de 1990: 96 creches em 1991; 138 creches em 1992; 149 creches em 1995; 157 creches em 1996; 183 creches em 1998; 171 creches em 2001** (VIEIRA, 1998; FERREIRA, 2002; SILVA, 2002). (TERRA, 2008, p. 124, grifo nosso).

---

<sup>12</sup> As chamadas instituições conveniadas ou parceiras são estabelecimentos de ensino privados, confessionais ou comunitários de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, credenciadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) para receber alunos da Educação Infantil e recursos financeiros da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

O crescimento do número de instituições conveniadas fica ainda mais evidente ao longo dos anos, desde o primeiro convênio em 1983 até o ano de 1996. São 142 novas instituições conveniadas, desde as 17 primeiras escolas no ano de 1983. O número de crianças atendidas nesses treze anos tem aumento de mais de 1.000% e 12.838 matrículas. Para se ter uma ideia do aumento no atendimento nas creches conveniadas no ano de 1996, vale constatar o número de crianças atendidas nessas instituições em 1996 com o dado do total de crianças matriculadas nesse ano, considerando-se a rede pública e privada. Totaliza-se nesse ano o atendimento de 50.137 crianças em todas as instituições de educação infantil no município de Belo Horizonte e como parte desse montante, 13.558 crianças são atendidas por meio de escolas conveniadas. O atendimento conveniado corresponde portanto a pouco mais de 27% dessas matrículas, ou seja, pouco mais de  $\frac{1}{4}$  do atendimento total de crianças na educação infantil em Belo Horizonte (SILVA, 2002; INEP/MEC, 1996).

**Tabela 2-** Evolução do número de creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

<b>Ano</b>	<b>Número de creches conveniadas</b>	<b>Número de crianças atendidas pelo convênio</b>
1983	17	720
1984	35	2.132
1985	47	2.395
1986	54	2.620
1987	58	2.830
1988	64	4.441
1989	63	4.501
1990	70	6.839
1991	96	8.395
1992	138	13.094
1993	138	13.199
1994	148	13.397
1995	143	13.205
1996	159	13.558 <sup>13</sup>

**Fonte:** Dados extraídos da dissertação da Isa Teresinha Ferreira Rodrigues da Silva (2002).

<sup>13</sup> Observamos que os dados das tabelas 2 e 3 são discrepantes em relação às matrículas no ano de 1996, isto porque, enquanto os dados disponíveis na dissertação de Isa Teresinha da Silva apontam para 13.558 crianças atendidas pelo convênio nas creches, os dados extraídos do site do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) explicitam que não havia nenhuma matrícula no segmento da creche na rede privada. Acreditamos que tal incompatibilidade dos dados pode ser explicada pelas instituições denominadas creches, na rede conveniada de BH, atenderem também crianças com idade superior a três anos, ou seja, as crianças na faixa etária da pré-escola, pois se nos atentarmos aos dados do INEP/MEC em relação as matrículas na pré-escola (tabela 4) na rede privada, verifica-se que essa rede mantinha 25.433 crianças matriculadas no ano de 1996, podendo parte dessas matrículas se encontrarem também nas conveniadas, bem como nas instituições particulares, confessionais e filantrópicas.

Retomando ainda a conjuntura de inexistência do atendimento no segmento da creche às crianças de zero a três anos de idade até o ano de 2003 na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, e a intensificação dessa oferta educacional nas instituições conveniadas, é possível corroborar essa realidade com a análise dos dados educacionais extraídos do Censo Escolar produzidos anualmente pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) expostos nas tabelas abaixo:

**Tabela 3-** Evolução do número de matrículas nas creches por dependência administrativa no município de Belo Horizonte (1996 – 2003)

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Municipal</b>	<b>%</b>	<b>Estadual</b>	<b>%</b>	<b>Federal</b>	<b>%</b>	<b>Privada</b>	<b>%</b>
<b>1996</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
<b>1997</b>	6.913	0	0	0	0	0	0	6.913	100,0
<b>1998</b>	7.223	0	0	0	0	0	0	7.223	100,0
<b>1999</b>	12.053	0	0	0	0	0	0	12.053	100,0
<b>2000</b>	13.707	0	0	0	0	0	0	13.707	100,0
<b>2001</b>	15.625	0	0	0	0	0	0	15.625	100,0
<b>2002</b>	17.315	0	0	0	0	0	0	17.315	100,0
<b>2003</b>	18.961	0	0	0	0	0	0	18.961	100,0

**Fonte:** elaborado a partir de dados obtidos no Censo Escolar do INEP/MEC.

Com relação às matrículas no segmento da pré-escola, utilizando a mesma base de dados como referência para análise, observa-se o atendimento às crianças de quatro a seis anos, tanto na rede pública municipal como estadual, embora a oferta da pré-escola seja bem mais significativa em termos quantitativos na dependência administrativa privada. Em todos os oito anos da série histórica de matrículas por dependência administrativa é possível constatar a prevalência de mais de 50% das matrículas da pré-escola localizada nas escolas privadas, incluindo nesse montante as matrículas nas instituições conveniadas com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

**Tabela 4-** Evolução do número de matrículas na pré-escola no município de Belo Horizonte por dependência administrativa (1996 - 2003)

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Municipal</b>	<b>%</b>	<b>Estadual</b>	<b>%</b>	<b>Federal</b>	<b>%</b>	<b>Privada</b>	<b>%</b>
<b>1996</b>	50.137	6.740	13,4	17.964	35,8	0	0	25.433	50,7
<b>1997</b>	40.409	4.245	10,5	12.144	30,1	0	0	24.020	59,4
<b>1998</b>	38.523	5.571	14,5	9.512	24,7	0	0	23.440	60,8
<b>1999</b>	45.514	5.310	11,7	9.174	20,2	0	0	31.030	68,2
<b>2000</b>	46.260	4.818	10,4	9.349	20,2	0	0	32.093	69,4
<b>2001</b>	48.482	5.493	11,3	8.845	18,2	0	0	34.144	70,4
<b>2002</b>	51.683	6.167	11,9	8.060	15,6	0	0	37.456	72,5
<b>2003</b>	54.392	7.413	13,6	7.687	14,1	0	0	39.292	72,2

**Fonte:** elaborado a partir de dados obtidos no Censo Escolar do INEP/MEC.

No cenário das matrículas na rede pública municipal e estadual no período em questão, é possível perceber um movimento de diminuição de quase dez mil matrículas na rede estadual e em contrapartida o aumento de aproximadamente setecentas matrículas na rede municipal e um acréscimo de quase quatorze mil novos matriculados na rede privada. Ao analisar-se o total de matrículas ao longo desses anos, observa-se um aumento de quatro mil ao comparar-se os anos de 1996 e 2003. É possível, portanto levantar a hipótese de que não houve a prevalência de um movimento de municipalização das matrículas nesse período, ou seja, a transferência de matrículas da rede estadual para a municipal, mas sim o aumento de estabelecimentos e oferta do ensino privado na educação infantil, incluindo o atendimento em instituições conveniadas. Essas primeiras aproximações, levam-nos à constatação da ausência por muitos anos de uma política pública para a educação infantil em Belo Horizonte.

O início do desenvolvimento da política pública da educação infantil no município de BH é estimulado pelo ordenamento jurídico nacional que passa a reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e a sua oferta como a efetivação do direito constitucional do acesso de toda a população à educação, como pode ser visto a seguir no documento das Proposições Curriculares para a Educação Infantil.

A partir de 1993, surgiram ações políticas municipais mais sistematizadas que buscaram melhorar as condições de atendimento e implementar diretrizes específicas para a Educação

Infantil. Com a publicação da LDBEN 9.394, em 1996, e o status de primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil começa a ter, nacionalmente e também em Belo Horizonte, o reconhecimento de sua importância e o direcionamento político necessário à sua consolidação. (BELO HORIZONTE, 2016)

Dialogando com os avanços da legislação nacional em relação às creches e pré-escolas e em direção ao reconhecimento da educação infantil como uma etapa da educação, ainda na década de 1990, especificamente em 21 de março de 1990 é promulgada a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte- LOMBH e, posteriormente em 1998, é constituído o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte-SME/BH com a sanção feita pelo prefeito Célio de Castro por meio da Lei nº 7543, de 30 de junho de 1998.

A Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte reserva o capítulo V para o tratamento da política educacional, dos artigos 157 a 165. Focando estritamente na abordagem das creches e pré-escolas na LOMBH, a Lei dispõe sobre o dever do Município no provimento dessa etapa educacional, garantindo o atendimento obrigatório e gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, em horário integral (BELO HORIZONTE, 1990, art. 157). Tanto o ensino obrigatório e gratuito, na época apenas o ensino de primeiro grau, bem como o atendimento em creche e pré-escola são considerados no texto como direito público subjetivo, “logo, os indivíduos, cada um deles, são todos titulares desse direito” (CURY, 2015, p.1; BELO HORIZONTE, 1990). Dada a responsabilidade estabelecida para os municípios com a educação pré-escolar e do ensino de primeiro grau com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado (BELO HORIZONTE, 1990, artigo 157, § 5º) no artigo 159 da LOMBH são estabelecidas algumas atribuições dessa esfera governamental para efetivar esse atendimento:

Art. 159 - Para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade, o Município deverá:

- I - criar, implantar, implementar, manter, orientar, supervisionar e fiscalizar as creches;
- II - atender, por meio de equipe multidisciplinar, composta por professor, pedagogo, psicólogo, assistente social, enfermeiro e nutricionista, às necessidades da rede municipal de creches;
- III - propiciar cursos e programas de reciclagem, treinamento, gerenciamento administrativo e especialização, visando à melhoria e ao aperfeiçoamento dos trabalhadores de creches;
- IV - estabelecer normas de construção e reforma de logradouros e dos edifícios para o funcionamento de creches, buscando soluções arquitetônicas adequadas à faixa etária das crianças atendidas;
- V - estabelecer política municipal de articulação junto às creches comunitárias e às filantrópicas. (BELO HORIZONTE, 1990, artigo 159).

Nessa perspectiva de investimento na educação, no artigo 160, em consonância com o texto constitucional de 1988, a Lei Orgânica prevê que “O Município aplicará, anualmente, pelo menos trinta por cento da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências constitucionais, em Educação.” (BELO HORIZONTE,

1990, artigo 160). Esse percentual mínimo de 30% da receita de impostos compreendida as transferências constitucionais aplicadas à educação, em um primeiro momento, pode nos parecer um sinal do comprometimento e priorização do município de Belo Horizonte de investimento na área educacional, já que o artigo 212 da Constituição Federal de 1988 dispõe sobre no mínimo 25% desses mesmos recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Porém, há que se problematizar que até o ano de 2017 apenas três artigos sofreram nova redação dentre os nove artigos relativos ao capítulo da educação, um desses é o artigo 160. O texto legal original de 1990 trazia a seguinte redação:

**Art. 160 - O Município aplicará, anualmente, nunca menos de trinta por cento da receita orçamentária corrente exclusivamente na manutenção e expansão do ensino público municipal.**

§ 1º - As verbas municipais destinadas a atividades culturais e recreativas, bem como aos programas suplementares de alimentação e saúde previstos no art. 157, § 1º, V, não compõem o percentual, que será obtido levando-se em conta as datas de arrecadação e aplicação dos recursos, de forma que não se comprometam os valores reais efetivamente liberados. § 2º - O Poder Executivo publicará no diário oficial, até o dia dez de março de cada ano, demonstrativo da aplicação de verbas na educação, especificando sua destinação. (BELO HORIZONTE, 1990, artigo 160, grifo nosso).

Deixando claro, portanto, que o Município anualmente destinaria no mínimo 30% da receita orçamentária corrente exclusivamente à manutenção e expansão do ensino público municipal, ou seja, qualquer expansão do ensino para além do ensino público municipal abarcaria outros recursos financeiros. Já a emenda à Lei Orgânica nº 26, de 28 de dezembro de 2012, responsável pela alteração na redação do artigo 160 da Lei traz a seguinte disposição, valendo os seus efeitos retroagirem a 1º de janeiro de 2000:

**Art. 160 - O Município aplicará, anualmente, pelo menos trinta por cento da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências constitucionais, em Educação.**

**§ 1º - As despesas que se caracterizam como de manutenção e desenvolvimento de ensino, relativas a ensino fundamental e educação infantil, respeitarão os limites mínimos previstos no art. 212 da Constituição da República e na legislação federal pertinente.**

§ 2º - Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do processo de ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do corpo docente e dos demais profissionais de Educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao processo de ensino-aprendizagem;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando, precipuamente, ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento do sistema de ensino municipal;
- VI - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VII - aquisição de material didático escolar e manutenção de programas de transporte escolar;
- VIII - outras despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais, nos termos da legislação federal. (BELO HORIZONTE, 2012, grifo nosso).

Mantendo-se a aplicação de 30% da receita de impostos e transferências constitucionais em educação, porém destacando-se as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, relativas à educação infantil e ao ensino fundamental, respeitarão o percentual de 25% de impostos e transferências constitucionais previsto no artigo 212 da Constituição Federal, assim como em outras legislações federais equivalentes. Na íntegra o artigo 212 da CF/88 determina:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988).

Aparentemente a LOMBH usa a expressão “limites mínimos”, remetendo-o a previsão do art. 212 da Constituição de 1988, compreendendo-o como um percentual limite e não realmente como o menor percentual a ser vinculado à educação pelo município. Ademais, a frente, o texto da LOMBH dispõe que o percentual que exceder os 25% da receita de impostos e transferências constitucionais, isto é, os outros 5%, já que o artigo 160 prevê que o município aplicará pelo menos 30% dessas receitas em Educação será investido em ações denominadas na legislação como ações de educação inclusiva:

§ 3º - **O Município investirá em ações de educação inclusiva a parcela do percentual previsto no caput deste artigo que exceder os limites mínimos previstos no art. 212 da Constituição da República** e na legislação federal pertinente.

§ 4º - Entende-se por educação inclusiva aquela destinada a garantir as pré-condições de aprendizagem e acesso aos serviços educacionais, a reinserção de crianças e jovens em risco social no processo de ensino, a erradicação do analfabetismo digital, a educação profissionalizante e a provisão de condições para que o processo educativo utilize meios de difusão, educação e comunicação.

§ 5º - **Considerar-se-ão como despesas relativas à educação inclusiva**, para fins do disposto no § 4º deste artigo:

- I - programas voltados à educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria;
- II - programas de reinserção educacional da criança e do adolescente em situação de risco pessoal ou social;
- III - programas especiais para educação de crianças e adolescentes com deficiência;

- IV - programas voltados para a manutenção do ensino médio e da educação profissionalizante visando ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva;
- V - programas que permitam o uso, pela comunidade, do prédio escolar e de suas instalações durante os fins de semana, as férias escolares e os feriados, na forma da lei;
- VI - programas que fortaleçam a inclusão de crianças e adolescentes na ação educacional do Município;
- VII - **custos de produção e transmissão de programas de educação promovidos ou patrocinados pelo Poder Público Municipal, veiculados em emissoras de rádio e televisão;**
- VIII - **demais programas do Município que desenvolvam atividades integradas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, como educação ambiental, educação nutricional, programas de alimentação escolar, esporte escolar e cultura.** (BELO HORIZONTE, 2012).

Chama-nos atenção que é considerado despesas relativas à educação inclusiva tanto programas destinados à Educação de Jovens e Adultos- EJA, as crianças e adolescentes com deficiência quanto custos relacionados à programas de educação veiculados em emissoras de rádio e televisão (BELO HORIZONTE, 2012, artigo 160, § 5º, inciso VII).

Em 1998, outro marco importante para se pensar a educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é a aprovação da Lei nº 7543/1998 que institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, formado por instituições de ensino infantil, fundamental e médio mantidas pelo Executivo; instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e órgãos municipais de educação (BELO HORIZONTE, 1998). Um impacto direto da criação do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte na educação infantil, conforme elucida Cythia Terra (2008) é a transferência do gerenciamento, no ano de 2002, de 176 creches conveniadas da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação.

Além da instituição do SME-BH, a Lei nº 7543/1998 foi responsável por criar o Conselho Municipal de Educação-CME, órgão de caráter deliberativo, normativo e consultivo, tendo este como objetivo assegurar a participação de grupos representativos da comunidade na definição de diretrizes educacionais para o município. Na ocasião da Conferência Municipal de Educação, ocorrida no espaço de dois anos, 24 conselheiros são eleitos por seus pares, sendo eles:

- I - 4 (quatro) representantes dos órgãos governamentais do Município, indicados pelo Prefeito, sendo pelo menos 1 (um) da Secretária Municipal de Educação;
- II - 2 (dois) representantes das instituições de ensino público superior;
- III - 1 (um) representante das instituições privadas de educação infantil;
- IV - **1 (um) representante das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de ensino infantil;**
- V - 3 (três) representantes dos estudantes das escolas municipais;
- VI - 3 (três) representantes dos pais de alunos das escolas municipais;
- VII - 1 (um) representante do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente;
- VIII - 1 (um) representante da Câmara Municipal indicado por sua Mesa Diretora;
- IX - **4 (quatro) representantes dos trabalhadores em Educação das escolas públicas municipais;**
- X - 2 (dois) representantes dos professores de escolas particulares;
- XI - 1 (um) representante do Fórum Mineiro de Defesa da Educação;

**XII - 1 (um) representante dos trabalhadores das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de ensino infantil.** (BELO HORIZONTE, Lei nº 7543/1998, art. 4º, grifo nosso).

Vale destacar nessa composição do Conselho Municipal de Educação, a garantia da representação de membros da educação infantil seja das instituições privadas ou ainda a possibilidade de sua eleição como trabalhadores em educação das escolas públicas municipais. Na primeira Conferência Municipal de Educação de Belo Horizonte, ocorrida também no ano de 1998, foram apresentadas questões tocantes a educação da criança pequena pela SMED e pelas escolas de educação infantil da rede municipal, acrescidas de teses defendidas pelo Movimento de Luta Pró-creches em relação a profissionalização dos trabalhadores atuantes nessa etapa de ensino (SILVA, 2002).

O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte por sua parte na oportunidade da aprovação do seu regimento interno assumiu como seu primeiro compromisso a regulamentação da educação infantil em BH (SILVA, 2002).

Viu-se assim diante do desafio de produzir normas para um conjunto diversificado de instituições, de diferentes categorias, com diferentes formas de organização e manutenção, contando com um quadro de profissionais também muito diversificado e com concepções distintas de atendimento à criança, instituições públicas municipais, instituições privadas particulares, privadas comunitárias, filantrópicas e confessionais. (SILVA, 2002, p. 154)

Dois anos depois da criação do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte e da instituição do Conselho Municipal de Educação, o Conselho vota a Resolução CME/BH nº 01/2000 substituída em 2015 pela Resolução nº 001/2015, fixando as normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2015).

A Resolução nº 001/2015 reafirma algumas concepções presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e outros documentos relativos à educação da criança pequena, reconhecendo:

- a educação infantil como primeira etapa da educação básica, direito das crianças e das famílias;
- a sua finalidade de desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade;
- a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas, guardando a possibilidade de atendimento em instituições que ofereçam outros níveis de ensino, realidade do município de Belo Horizonte;
- creches e pré-escolas caracterizadas como instituições de atendimento público ou privado, não doméstico, reguladas e supervisionadas por órgãos competentes do

sistema municipal de ensino, educando e cuidando de crianças de 0 a 5 anos de idade em jornada diurna, parcial ou integral;

- a pré-escola na condição de educação básica obrigatória, remetendo, portanto, a disposição da Emenda Constitucional nº 59/2009;
- do atendimento na educação infantil ser mediado por um trabalho pedagógico coletivo, considerando a indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar, devendo ser sistematizado e desenvolvido por profissionais formados e capacitados para o exercício da docência nessa etapa de ensino;
- A educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte é constituída por instituições: públicas e privadas, incluindo nessas últimas as instituições particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas;
- A organização dos grupos de crianças, deve levar em conta dentre outros aspectos a relação entre professor/criança variando por faixa etária: crianças de 0 a 12 meses (7 crianças por professor); 1 a 2 anos (12 crianças por professor); 2 a 3 anos (16 crianças por professor); 3 a 4 anos (20 crianças por professor) e 4 a 5 anos (20 crianças por professor); 5 a 6 anos (25 crianças por professor).

Percebe-se, portanto na regulamentação da educação infantil pelo CME-BH pela Resolução nº 01/2000 ou na sua substituta Resolução nº 001/2015, definições importantes que entregam a modificação da concepção do atendimento das crianças de zero a cinco anos no município de Belo Horizonte articuladas a uma construção jurídica e documental mais ampla em todo o país. As exigências refletem uma importante mudança de perspectiva em âmbito pedagógico, infraestrutural das instituições, de formação mínima dos profissionais docentes da etapa, da organização de grupos de crianças, levando em conta o número de crianças e professores por faixa etária, dentre outros. Institucionaliza-se os atos de educar e cuidar da criança pequena, constrói-se aos poucos uma identidade de educação infantil no município de Belo Horizonte.

Para concluir o subtítulo dedicado à contextualizar a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e o espaço da educação infantil nesta, vale nos refletir sobre os dados mais recentes dessa Rede. Segundo dados do ano de 2016 do site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a capital mineira conta nesse ano com 155 instituições em sua rede própria dedicadas a oferta da educação infantil às crianças de zero a cinco anos, sendo dessas 27 Escolas Municipais e 128 Unidades Municipais de Educação Infantil-UMIEs, além dessas instituições públicas, BH nesse mesmo ano têm ainda 198 conveniadas.

**Tabela 5-** Número de instituições de atendimento da educação infantil na RME/BH e conveniadas no ano de 2016

<b>Tipo de instituição</b>	<b>Quantidade</b>
Unidade Municipal de Educação Infantil- UMEI	128
Escolas Municipais	27
Conveniadas	198

**Fonte:** Site Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Com a exposição desses dados, evidencia-se ao longo dos anos o aumento do total de instituições ofertantes da primeira etapa da educação básica em BH e também a expansão do atendimento na rede pública municipal, assim como a significativa participação das instituições conveniadas nessa oferta de atendimento à infância belo-horizontina. Essa constatação de ampliação no atendimento da educação infantil no município será mais bem explorada no próximo subtítulo, focalizando, sobretudo a história desse atendimento na RME-BH a partir de 2003, ano em que há a criação das UMEIs e do cargo de educador infantil com a aprovação da Lei nº 8.069/2003.

### **3.3. Educação Infantil em Belo Horizonte: a expansão do atendimento em rede própria com a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e do cargo de educador infantil**

Em 11 de novembro de 2003 é aprovada a Lei nº 8.679/2003, através da qual são criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil-UMEIs e o cargo de Educador Infantil (BELO HORIZONTE, 2003). Até essa data, a ampliação do atendimento às crianças na faixa etária da educação infantil no município de Belo Horizonte, basicamente centralizava-se nas instituições conveniadas com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PINTO, 2009). As UMEIs, como indica a legislação municipal, foram criadas com a finalidade "de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses de idade", portanto são atendidas nessas instituições tanto crianças na faixa- etária da creche, quanto da pré-escola (BELO HORIZONTE, 2003, artigo 1º). As UMEIs no ato da sua criação são vinculadas a uma escola municipal, cabendo portanto, ao diretor da escola municipal à função de dirigir essa instituição (BELO HORIZONTE, 2003).

Conforme os dados indicam como já esperado, a criação das UMEIs significou de fato a ampliação do atendimento na Rede Própria. Nota-se que o número de instituições quase dobrou, levando-se em conta os anos de 2005 e 2015, mesmo com o aumento quase irrisório de Escolas Municipais de Educação Infantil- EMEIs e a diminuição de 24 escolas com turmas de educação infantil, na contramão, o aumento nesse mesmo período de UMEIs corresponde a 96 novas Unidades Municipais de Educação Infantil, isto é, um aumento de 400% de novas instituições<sup>14</sup>.

**Tabela 6-** Números de Estabelecimentos de Atendimento da Educação Infantil na Rede Própria de BH- 2005 a 2015

<b>Ano</b>	<b>UMEIS</b>	<b>EMEIs</b>	<b>Escolas com turmas de Educação Infantil</b>	<b>Total</b>
<b>2005</b>	24	12	40	76
<b>2006</b>	29	13	37	79
<b>2007</b>	37	13	36	86
<b>2008</b>	40	13	36	89
<b>2009</b>	50	13	36	99
<b>2010</b>	54	13	29	96
<b>2011</b>	63	13	29	105
<b>2012</b>	68	13	27	108
<b>2013</b>	74	13	26	113
<b>2014</b>	98	13	20	131
<b>2015</b>	120	13	16	149

**Fonte:** SGE – Sistema de Gestão Escolar.

Com relação às matrículas na educação infantil no município de Belo Horizonte durante o período de 2004 a 2015, os dados educacionais extraídos do Censo Escolar produzidos anualmente pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) evidenciam uma realidade de expansão do atendimento na rede municipal, porém a evolução das matrículas tem um movimento peculiar e diferenciado quando se observam os números do segmento da creche e da pré-escola separadamente. Conforme constata-se na tabela 7, ainda no ano de 2004 no segmento das creches não havia

<sup>14</sup> Segundo dados do site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte-PBH, na gestão do prefeito Márcio Lacerda em junho de 2012 é firmado o contrato entre a PBH e a Odebrecht a fim de ampliar a estrutura da Rede Municipal de Educação. No caso da educação infantil, com a assinatura do contrato, a Odebrecht torna-se responsável por construir novas UMEIs, assim como por sua manutenção, limpeza e segurança. "A empresa terá a concessão pelo período de 20 anos e deverá investir R\$ 190 milhões. As atividades pedagógicas, o serviço de merenda e a administração das novas unidades continuam sendo executados pela Prefeitura de Belo Horizonte". A PBH, por sua vez remunera o parceiro privado pelo serviço prestado ao longo da concessão. Até o ano de 2014 são 37 UMEIs originadas desse modelo da Parceria Público-Privada (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte).

registro de matrículas não só na rede municipal, mas em toda a rede pública. Portanto, nesse ano, a totalidade das crianças belo-horizontinas na faixa etária de 0 a 3 anos matriculadas na creche se encontravam na rede privada, incluindo aí as instituições estritamente particulares, as comunitárias, filantrópicas e confessionais, sendo que algumas dessas sem fins lucrativos eram conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte .

**Tabela 7-** Evolução do número de matrículas da creche por dependência administrativa em Belo Horizonte (2004-2015)

Ano	Total	Municipal	%	Estadual	%	Federal	%	Privada	%
2004	18.979	0	0,0	0	0	0	0	18.979	100,0
2005	16.194	900	5,6	0	0	0	0	15.294	94,4
2006	16.840	1.045	6,2	0	0	0	0	15.795	93,8
2007	17.749	1.371	7,7	0	0	0	0	16.378	92,3
2008	17.460	1.623	9,3	0	0	0	0	15.837	90,7
2009	21.015	1.724	8,2	0	0	0	0	19.291	91,8
2010	23.912	1.850	7,7	0	0	0	0	22.062	92,3
2011	25.721	2.140	8,3	0	0	0	0	23.581	91,7
2012	32.295	6.061	18,8	0	0	0	0	26.234	81,2
2013	34.959	6.821	19,5	0	0	0	0	28.138	80,5
2014	38.253	9.912	25,9	0	0	0	0	28.341	74,1
2015	39.654	13.591	34,3	0	0	0	0	26.063	65,7

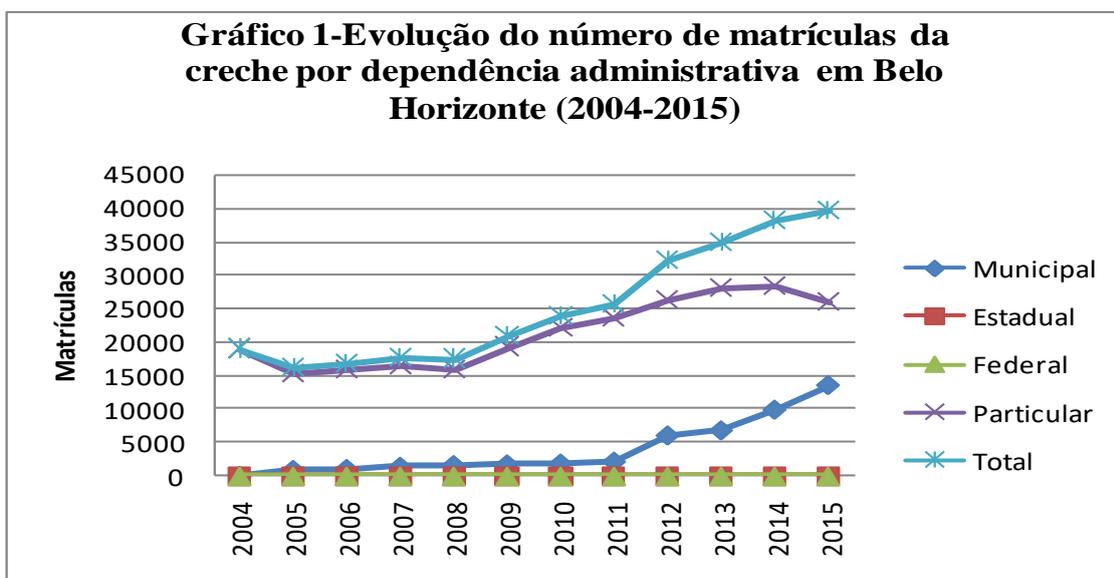
**Fonte:** elaborado a partir de dados obtidos no Censo Escolar do INEP/MEC.

Esses dados<sup>15</sup> reforçam, portanto os achados das pesquisas de Isabel de Oliveira e Silva (SILVA, 2008) e Isa Teresinha Ferreira Rodrigues da Silva (SILVA, 2002), que evidenciam a omissão do poder público municipal na oferta da educação infantil pública até o ano de 2003. Afinal, desde os anos de 1980, especificamente a partir do ano de 1983, a Prefeitura de Belo Horizonte lançou mão de outra opção. Por intermédio da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, passou a firmar convênios com as creches<sup>16</sup>, repassando assim recursos para as instituições contempladas (VEIGA, 2005). O intuito era contribuir e garantir um local de guarda para as crianças carentes ou as filhas de mães trabalhadoras, deixando claro nessa intencionalidade o ideário

<sup>15</sup> Apesar do recorte temporal desse estudo focar o período de 2004 a 2015, os dados disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica evidenciam nos anos de 1996 a 2003 a inexistência de matrículas na rede pública no segmento das creches.

<sup>16</sup> De acordo com o site da Prefeitura de Belo Horizonte creche conveniada é “parceira público/privada destinada a instituições educacionais privadas de natureza comunitária, filantrópica e confessional, sem fins lucrativos, regularmente constituídas, localizadas no Município de Belo Horizonte que atendem à criança de zero a seis anos. Esta parceria além do atendimento educacional repassa toda alimentação, kit escolar e literário, revista Nova Escola para educadoras e coordenadora pedagógica, além do acompanhamento pedagógico e ações de formação em serviço.” (BELO HORIZONTE, 2016).

assistencialista como forma de compensar as mazelas sociais e não o sentido de uma educação como um direito de todos (SILVA, 2002, p. 77). O atendimento das crianças de 0 a 3 anos em instituições públicas de fato se concretiza em 2004, quando começam a funcionar as primeiras UMEIs em vista da aprovação da Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003, assim sendo, apenas no ano de 2005 são evidenciadas nos dados do Censo Escolar as primeiras matrículas do segmento da creche na rede municipal. Com a construção de mais UMEIs ao longo do tempo, como se vê no gráfico 1 há uma crescente evolução do número total de crianças matriculadas, ao comparar-se o ano de 2004 e 2015 um acréscimo de mais de 100% matrículas, com destaque ainda para o aumento na rede própria, ou seja, na rede municipal.



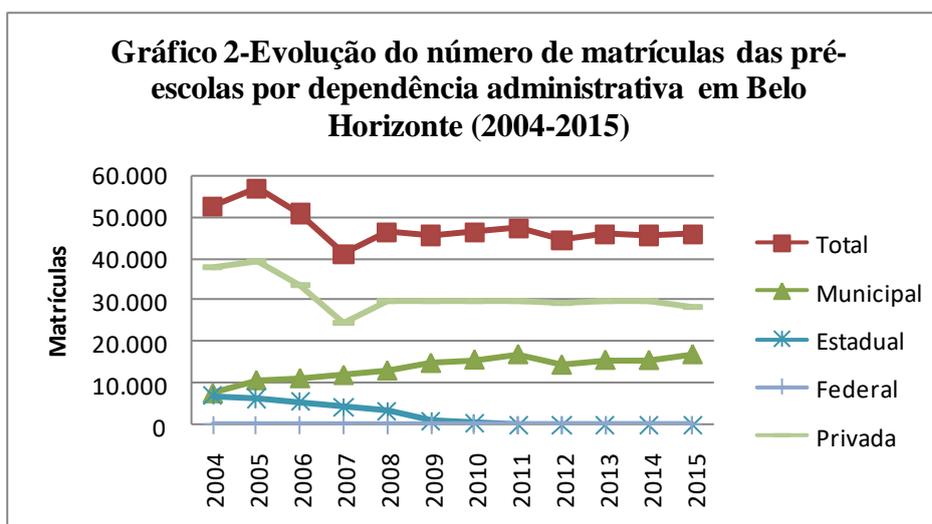
**Fonte:** elaborado a partir de dados obtidos no Censo Escolar do INEP/MEC.

No segmento da pré-escola, de antemão ao contrário da creche em que há aumento de crianças matriculadas no decorrer da série histórica, verifica-se um decréscimo nas matrículas, seguido ao final da série histórica por uma estabilização, movimento que pode ser verificado na tabela e gráfico abaixo nos quais são registrados a evolução da matrícula na pré-escola .

**Tabela 8-** Evolução do número de matrículas da pré-escola por dependência administrativa em Belo Horizonte (2004-2015)

Ano	Total	Municipal	%	Estadual	%	Federal	%	Privada	%
2004	52.598	7.749	14,7	6.982	13,3	0	0	37.867	72,0
2005	56.689	10.874	19,2	6.328	11,2	0	0	39.487	69,7
2006	50.704	11.351	22,4	5.587	11,0	0	0	33.766	66,6
2007	40.998	12.113	29,5	4.321	10,5	0	0	24.564	59,9
2008	46.232	13.190	28,5	3.298	7,1	0	0	29.744	64,3
2009	45.501	15.009	33,0	805	1,8	0	0	29.687	65,2
2010	46.235	15.818	34,2	516	1,1	0	0	29.901	64,7
2011	46.993	17.098	36,4	0	0,0	0	0	29.895	63,6
2012	44.166	14.587	33,0	0	0,0	0	0	29.579	67,0
2013	45.814	15.746	34,4	0	0,0	0	0	30.068	65,6
2014	45.469	15.713	34,6	0	0,0	0	0	29.756	65,4
2015	45.592	17.098	37,5	0	0,0	0	0	28.494	62,5

**Fonte:** elaborado a partir de dados obtidos no Censo Escolar do INEP/MEC.



**Fonte:** elaborado a partir de dados obtidos no Censo Escolar do INEP/MEC.

Uma primeira explicação para esse fato é o próprio decréscimo populacional em Belo Horizonte da faixa etária de acesso a pré-escola entre os anos de 2004 a 2010, como visto na tabela 9.

**Tabela 9-** População de Belo Horizonte de 4 a 5 anos de idade

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
65.624	64.108	62.619	61.159	59.725	58.319	56.939	58.249	61.960	65.830	69.862

**Fonte:** IBGE/Fundação João Pinheiro.

Todavia, com esse argumento não podemos perder de vista que há ainda crianças entre quatro e cinco anos fora da educação infantil, inclusive em Belo Horizonte, até porque os municípios tinham até 2016 para universalizar o atendimento dessa faixa etária na pré-escola, de acordo com Emenda Constitucional nº 59 a fim de cumprir a disposição legal da obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos. Segundo dados do Movimento Todos pela a Educação, Belo Horizonte no ano de 2010<sup>17</sup> mantinha a porcentagem de 85,2% (47.612) das crianças de 4 a 5 anos frequentando a pré-escola<sup>18</sup>. Ademais, uma segunda explicação possível para a redução do número de crianças matriculadas na pré-escola fica a cargo da legislação nacional-Lei nº 11.274/2006 e estadual- Lei nº 20.817/2013 que dispõem sobre a implantação do ensino fundamental de 9 anos e, portanto com ingresso no ensino fundamental com seis anos de idade, transferindo-se desse modo as crianças de 6 anos de idade para o 1º ano do ensino fundamental, as quais até então estariam em seu último ano na educação infantil.

São muitas questões levantadas até aqui, mas na focalização dos dados de matrículas no que diz respeito à participação do setor público e privado no atendimento a creche e pré-escola, apesar de percebermos ao longo dos anos o crescimento da participação do poder público na oferta de matrículas, chama-nos atenção que a dependência privada detêm na maior parte da série histórica a cobertura de mais de 70% e 60% das matrículas na creche e na pré-escola respectivamente<sup>19</sup>. Nesse montante de matrículas da educação infantil na instância privada é preciso considerar tanto a oferta que se dá em instituições estritamente particulares quanto em instituições com as quais o governo municipal estabelece convênio, podendo ser elas comunitárias, confessionais ou filatropias. A

<sup>17</sup> De acordo com Movimento Todos pela a Educação nesse mesmo ano, 34,7%, isto é, 36.840 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos frequentavam creche em Belo Horizonte.

<sup>18</sup> A partir da aprovação da Emenda à Constituição nº 59 de 11 de novembro de 2009 é dada nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, ampliando-se a obrigatoriedade e a gratuidade para a educação básica dos quatro a dezessete anos, alterando a disposição anterior que previa apenas o ensino fundamental obrigatório.

<sup>19</sup> A realidade de oferta da educação infantil no município de Belo Horizonte com o atendimento privado prevalecendo sobre o público destoa inclusive do desenho da oferta da educação infantil no Estado de Minas Gerais, pois nessa unidade federativa a oferta pública ultrapassa a privada (VIEIRA; PINTO; OLIVEIRA; 2012, p. 189).

Prefeitura, portanto subsidia parte dos gastos dessas instituições privadas, ou melhor, desses estabelecimentos conveniados.

Por ora, essa constatação da participação majoritária das instituições privadas na oferta da educação infantil em Belo Horizonte e a opção do município pela manutenção do atendimento da criança pequena na rede conveniada naturalmente traz-nos alguns questionamentos. Uma dessas indagações, certamente é em direção a conhecer a grandeza da participação da rede conveniada na oferta da educação infantil em Belo Horizonte. As tabelas abaixo da evolução do número de instituições conveniadas e das crianças atendidas no período de 2005 a 2015 e posteriormente a segunda que retrata a evolução percentual da participação da rede conveniada nas matrículas da rede privada e no total de matrículas registradas na educação infantil em BH no mesmo período nos dá uma dimensão do peso desse atendimento:

**Tabela 10-** Números de Instituições e Estudantes da Educação Infantil na Rede Conveniada de BH- 2005 a 2015

Ano	Nº Instituições	Nº Estudantes
2005	192	20.581
2006	190	20.514
2007	190	25.518
2008	197	21.620
2009	192	21.557
2010	195	21.722
2011	192	22.165
2012	193	22.592
2013	193	23.142
2014	197	23.680
2015	192	23.159

**Fonte:** SMED/BH.

**Tabela 11-** Evolução percentual da participação da rede conveniada nas matrículas da rede privada e no total de matrículas da educação infantil em BH- 2005 a 2015

Ano	Total	Privada	Conveniada	% Participação das Conveniadas no Total	% Participação das Conveniadas na Privada
2005	72.883	54.781	20581	28,2	37,6
2006	67.544	49.561	20514	30,4	41,4
2007	58.747	40.942	25518	43,4	62,3
2008	63.692	45.581	21620	33,9	47,4
2009	66.516	48.978	21557	32,4	44,0
2010	70.147	51.963	21722	31,0	41,8
2011	72.714	53.476	22165	30,5	41,4
2012	76.461	55.813	22592	29,5	40,5
2013	80.773	58.206	23142	28,7	39,8
2014	83.722	58.097	23680	28,3	40,8
2015	85.246	54.557	23159	27,2	42,4

Fonte: SMED/BH.

Nota-se na análise dos dados da tabela 10, do número de instituições e estudantes na rede conveniada, no período de 2005 a 2015, certa invariabilidade no número de instituições conveniadas e um aumento não tão expressivo de crianças atendidas. Contudo se rememorarmos os dados da rede conveniada no ano de 1983 tínhamos em BH 17 instituições dessa natureza, atendendo 720 crianças. Em contrapartida no ano de 2015 na rede conveniada são 192 estabelecimentos e 23.159 crianças atendidas. Por esses números tomamos consciência do investimento contínuo da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte na rede conveniada. São 175 novos estabelecimentos conveniados e um acréscimo de 22.439 crianças atendidas na rede conveniada em um espaço de 34 anos, um aumento percentual de mais de 1.000% e 3.000%, respectivamente.

Com relação a parcela de participação percentual da rede conveniada, tanto no total de matrículas em BH quanto somente nas matrículas da rede privada na educação infantil observa-se na maioria dos anos a rede conveniada atendendo mais de 28% das crianças matriculadas na educação infantil de Belo Horizonte e mais de 40% das crianças atendidas na rede privada.

Portanto, em consonância com os dados numéricos constata-se ao longo dessas mais de três décadas- do firmamento de convênio da PBH com instituições privadas sem fins lucrativos para oferta da educação infantil- que há uma determinação por parte do poder público municipal em direção à manutenção da oferta na rede conveniada e em paralelo a ampliação da oferta da educação às crianças pequenas na rede própria.

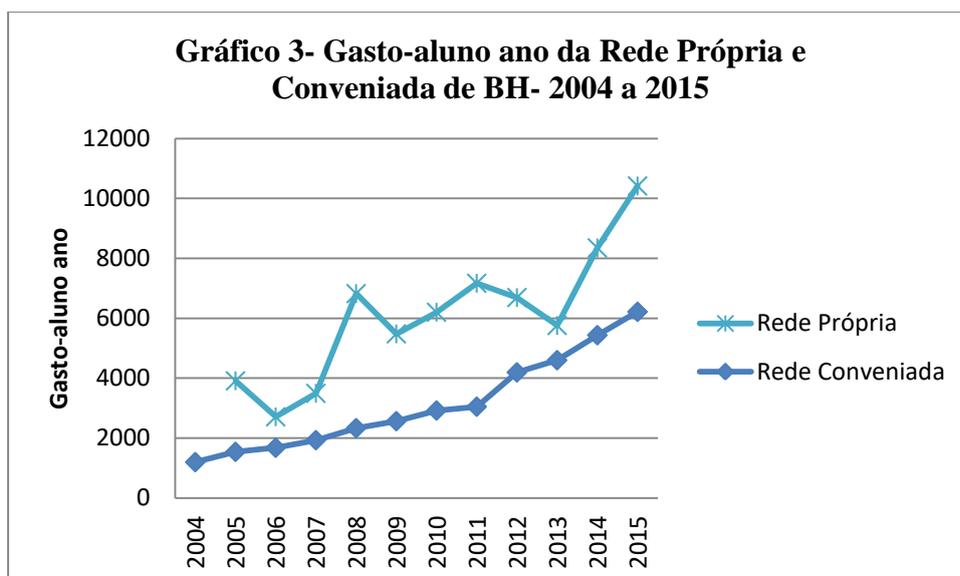
Essa opção da PBH evidentemente leva-nos ao segundo questionamento, o porquê da manutenção do estabelecimento de convênios por parte do governo municipal belo-horizontino com instituições privadas sem fins lucrativos, ao invés de lançar todos os esforços de investimento à efetivação do direito de acesso à educação infantil exclusivamente na ampliação do atendimento nas UMEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil- EMEIs e nas escolas com turmas de educação infantil da RME/BH.

Mais uma vez, os dados quantitativos podem nos dar pistas valiosas a fim da resolução dessa questão, abaixo serão visualizados o valor anual percapita da Rede Própria e da Rede Conveniada, esse valor foi fornecido pela Secretaria Municipal de Educação e estimado pela mesma, dividindo-se o montante total repassado a cada rede pelo número total de matrículas em cada uma delas:

**Tabela 12-** Gasto-aluno ano da Rede Própria e Conveniada de BH- 2004 a 2015

Ano	Rede Própria	Rede Conveniada	Conv./Própria
2004		1200	
2005	3911,89	1542,04	0,4
2006	2711,36	1.680,00	0,6
2007	3495,41	1.932,00	0,6
2008	6823,35	2.332,92	0,3
2009	5480,35	2.566,08	0,5
2010	6201,83	2.921,52	0,5
2011	7169,99	3.049,80	0,4
2012	6691,92	4.194,00	0,6
2013	5761,35	4.602,00	0,8
2014	8349,11	5.436,00	0,7
2015	10415,74	6.216,00	0,6

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados SMED/BH.



**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados SMED/BH.

Pela tabela podemos observar que em todos anos o valor do gasto-aluno da rede própria é superior ao da rede conveniada, evidenciando, portanto que para a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em termos de investimento financeiro é mais barato manter uma criança na instituição conveniada do que em uma UMEI, Escola Municipal de Educação Infantil ou em uma escola com turmas de educação infantil da RME/BH. Como pode ser visto na tabela de variação percentual de gasto-aluno ano da rede própria e conveniada, essa diferença de investimentos do poder público municipal em uma criança que frequenta a educação infantil na RME/BH e em outra matriculada na Rede Conveniada pode chegar até a quase 70% (isto é, na Rede Conveniada é gasto por volta de 30% do que é despendido na RME/BH) como foi o caso do ano de 2008 ou a no mínimo 20% como ocorrido em 2013 (isto é, na Rede Conveniada é gasto por volta de 80% do que é despendido na RME/BH). Mas na maior parte do período analisado, é possível dizer que uma criança atendida em uma instituição conveniada significa no mínimo uma economia de 50% para os cofres públicos do município de Belo Horizonte em contraste ao que se gastaria com essa mesma criança, caso ela estivesse matriculada na RME/BH. Partindo da análise desses dados, não dá para creditar a opção da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte pela manutenção das instituições conveniadas no atendimento da educação infantil desde o ano de 1983 apenas a perspectiva do cumprimento de uma orientação da política nacional em prol da efetivação do direito à educação na primeira infância. O investimento na rede conveniada de educação infantil se mostra também como uma alternativa para o próprio município de execução do seu dever de ofertar creche e pré-escola às crianças lançando mão de um caminho mais econômico.

Perante a essa realidade de investimento bifurcado do poder público na etapa da educação infantil em Belo Horizonte, podemos ainda desprender inúmeros questionamentos, principalmente focalizando-se esse atendimento significativo na rede conveniada: 1º) Qual padrão de qualidade dessas instituições de educação infantil?; 2º) Essa oferta da educação infantil na rede conveniada tem repetido ou arrastado para a atualidade concepções assistencialistas e de amparo a criança presentes na origem do atendimento da criança nas creches e pré-escolas brasileiras ou ainda é um efeito de reverberamento do investimento tardio do poder público municipal de Belo Horizonte na educação infantil? E no campo do trabalho docente, qual o teor das relações trabalhistas estabelecidas por essas instituições com os professores ou outras funções que atuam diretamente com as crianças?

Levantar essas questões faz parte, mas não é sobre elas que deteremos nossa atenção e empenho de resposta. Reconhecemos, porém que essas são indagações emergem elementos que podem interferir ou se relacionam à dimensão do direito à educação infantil, da valorização do professor da educação infantil e do financiamento educacional do setor público. Definitivamente, não são realidades distintas ou desvinculadas, tanto no que se pratica no setor público quanto no privado é possível perceber contradições para a atual concepção de educação infantil presente no campo legal e nas produções da literatura acadêmica que envolve desde as crianças e às condições adequadas ao seu desenvolvimento integral até as condições de trabalho dos professores que atuam diretamente com elas na relação de ensino-aprendizagem.

Finalizamos o capítulo 3 com essa problematização da oferta da educação infantil em Belo Horizonte, no capítulo 4 por sua vez empreenderemos nossos esforços a análise dos dados sobre remuneração, vencimento-base, carreira e financiamento da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

## **CAPÍTULO 4- COMO VAI PROFESSORA, COMO VAI? RESULTADOS E ANÁLISE SOBRE A REMUNERAÇÃO, O VENCIMENTO-BASE E A CARREIRA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

Nesta etapa do trabalho, pretendemos apresentar os resultados da pesquisa, ou seja, como o próprio nome indica, o objetivo deste capítulo mais do que os outros que o precederam é revelar o que foi encontrado na investigação através da análise dos dados empíricos. A análise será feita de forma descritiva, debruçando-se sobre os dados relativos à remuneração dos professores, à carreira e ao investimento público financeiro realizado na etapa da educação infantil de Belo Horizonte.

### **4.1. Belo Horizonte e os investimentos em Educação Infantil: focalizando as despesas com MDE; função educação e a subfunção educação infantil; o gasto aluno/ano e as despesas com pessoal e encargos sociais**

No capítulo 3 nos dedicamos a contextualizar a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e o atendimento à educação infantil nessa Rede. Contemplamos os antecedentes do direito à educação infantil em Belo Horizonte, a origem das Unidades Municipais de Educação Infantil- UMEIs, acompanhado da análise de alguns dados educacionais. Tendo em mente o quadro da educação belo-horizontina construído no capítulo 3, sobretudo as principais características da educação infantil ofertada na RME/BH, iniciaremos o capítulo 4 explorando os investimentos em educação realizados pelo município, especialmente com foco nos gastos despendidos na etapa da educação infantil ou o financiamento nessa etapa da educação básica.

Dado esse objetivo nesse momento da investigação, torna-se importante em um primeiro instante conceituar o que estamos entendendo por financiamento da educação. Para isso, tomamos as palavras do pesquisador José Marcelino Pinto (2010) que entende o financiamento educacional como o “campo de estudo que analisa as fontes de recursos financeiros destinados à educação, assim como o padrão de gastos desses recursos” (PINTO, 2010, s/página). Nessa definição de financiamento educacional, dois elementos

sobressaem-se, o primeiro deles são as fontes de recursos financeiros destinadas à educação e o segundo o padrão de gastos desses recursos.

Com relação às fontes de recursos financeiros reservadas à educação, de acordo com Marisa Duarte e Geniana Faria (2010) “são quatro os mecanismos responsáveis pela formação de recursos públicos destinados ao financiamento da Educação Básica no Brasil”:

1º) Vinculação e subvinculação de impostos arrecadados pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal;

2º) Transferências constitucionais obrigatórias;

3º) Contribuição social do salário-educação;

4º) outras fontes de recursos instáveis, oriundas de convênios, de contribuições sociais, dentre outros.

Vale frisar que nesse conjunto de recursos, os impostos representam a principal fonte para execução de políticas na área educacional. A Constituição Federal de 1988 prevê a vinculação de um percentual mínimo de receitas de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino-MDE por parte de cada um dos entes federados: a União devendo aplicar no mínimo 18% e os estados, Distrito Federal e municípios obrigatoriamente pelo menos 25% da receita de impostos, considerando a receita oriunda de transferências (BRASIL, 1988, art. 212). O quadro abaixo ilustra a atual conjuntura de financiamento educacional brasileira a partir da CF/88:

Quadro 2- Recursos Financeiros vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino- MDE (CF/88 e LDB 9.394/96)- por esfera de governo.

União (18%)	Estados (25%)	Municípios (25%)	
<b>Impostos arrecadados</b> • Imposto sobre Importação (II); • Imposto sobre Exportação (IE); • Imposto Territorial Rural (ITR); • Imposto sobre Rendas (IR); • Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI); • Imposto sobre Operações Financeiras (IOF);	<b>Impostos arrecadados</b> • Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); • Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); • Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCD);	<b>Impostos arrecadados</b> • Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial Urbano (IPTU); • Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis Inter-Vivos (ITBI); • Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS);	
	<b>Transferências da União</b> • Imposto sobre a Renda dos servidores estaduais (IRRF); • Imposto sobre Produtos Industrializados- Exportados (IPI-Exp.); • Imposto sobre Operações Financeiras ligadas ao ouro (IOF- Ouro); • Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE);	<b>Transferências da União</b> • Fundo de Participação dos Municípios (FPM); • Imposto sobre a Renda dos serviços municipais (IR); • Imposto Territorial Rural (ITR); • Imposto sobre Produtos Industrializados- Exportados (IPI-Exp.); • Imposto sobre Operações Financeiras ligadas ao ouro (IOF- Ouro);	
		<b>Transferências dos Estados</b> • Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); • Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA);	

Fonte: CF/88 e LDB nº 9.394/96.

Nesse quadro de financiamento da educação brasileira, tanto o FUNDEF quanto seu substituto FUNDEB são resultantes da subvinculação de um percentual da receita de impostos já destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino e previsto constitucionalmente. O FUNDEF com a finalidade de garantir à universalização do ensino fundamental e a remuneração condigna dos professores dessa etapa de ensino e o FUNDEB com intuito bem semelhante do seu antecessor, porém incluindo toda a educação básica em seu objetivo de manutenção e desenvolvimento do ensino e na remuneração condigna dos trabalhadores da educação (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006).

Em relação ao padrão de gastos desses recursos reservados a financiar a educação brasileira, conforme alerta Andréa Gouveia (2006, p. 191), “na análise de políticas de

financiamento, cabe considerar que o gasto social é sempre premido por intencionalidades da política”, ou seja, o financiamento educacional e a forma como ele é praticado, é capaz de explicitar prioridades dos projetos políticos em voga. São vários atores do setor público e privado e concepções convivendo e disputando espaço e recursos financeiros, delineando uma política de financiamento educacional e um projeto de sociedade de avanços e retrocessos.

Posto isso, priorizaremos na análise de investimento em educação no município de Belo Horizonte a explicitação em um primeiro momento do cumprimento dos recursos vinculados constitucionalmente à educação denominados como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino- MDE. Mas antes é preciso compreender as despesas que podem ser consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino e o que não pode ser enquadrado nessa despesa.

De acordo com o artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (BRASIL, 1996, artigo 70).

Em contrapartida, a LDB em seu artigo 71 também elenca as despesas que não poderão ser consideradas despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, como pode visto abaixo.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

- I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
- V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, artigo 71).

Dada essa definição, apresentamos abaixo os dados coletados no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação- SIOPE, no período de 2005 a 2015, do percentual aplicado na manutenção e desenvolvimento do ensino pelo município de Belo Horizonte:

**Tabela 13-** Percentual Aplicado na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino em Belo Horizonte- 2005 a 2015

Ano	Percentual
2005	26,45%
2006	25,55%
2007	29%
2008	28,88%
2009	29,87%
2010	29,66%
2011	29,77%
2012	30,77%
2013	26,18%
2014	25,93%
2015	27,50%

**Fonte:** SIOPE. Relatório Resumido da Execução Orçamentária- RREO.

Conforme podemos verificar nos dados acima, o município de Belo Horizonte cumpre em toda a série histórica o que é previsto legalmente ao investir no mínimo 25% da receita resultante de impostos, compreendida as transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino. Todavia, devemos atentar para o que diz o artigo 160 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte que prevê ao município aplicar anualmente,

pelo menos trinta por cento da receita resultante de impostos, compreendida as transferências constitucionais, em educação (BELO HORIZONTE, 1990). Ou seja, se formos avaliar o compromisso de investimento mínimo em educação estabelecido na Lei Orgânica pelo município, na maioria dos anos ele não é cumprido, mesmo reconhecendo-se que os percentuais estejam próximos dos 30%.

Como o nosso objetivo de investigação nesse trabalho focaliza a educação infantil é interessante também estimarmos a representação da educação infantil nas despesas totais da função educação. No SIOPE essa informação é apresentada no Demonstrativo da Função Educação que descreve o total de despesas na função educação, além de discriminar as despesas por subfunção, ou seja, as despendidas pelo município na administração geral, merenda escolar, no ensino fundamental, no ensino médio, educação infantil, educação de jovens e adultos e educação especial.

**Tabela 14** - Despesa total na Função Educação e nas Subfunções Educação Infantil e Ensino Fundamental em Belo Horizonte- 2005 a 2015

Ano	Total na Função Educação	Subfunção EI	%	Subfunção EF	%
2005	522.335.207,95	43.168.406,95	8,3	419.712.114,24	80,4
2006	483.560.094,73	49.623.553,09	10,3	367.197.321,82	75,9
2007	617.729.404,82	73.827.708,31	12,0	501.406.775,37	81,2
2008	723.835.569,28	128.596.886,73	17,8	550.341.807,48	76,0
2009	819.435.263,33	135.935.955,31	16,6	657.404.553,61	80,2
2010	1.005.081.075,98	158.226.555,80	15,7	802.271.173,84	79,8
2011	1.132.187.796,51	200601220,4	17,7	880.959.202,91	77,8
2012	1.314.955.999,82	233.539.135,61	17,8	1.035.503.460,12	78,7
2013	1.270.202.951,39	206.337.084,64	16,2	1.023.422.483,11	80,6
2014	1.461.538.031,93	307.431.398,51	21,0	1.039.479.440,27	71,1
2015	1.640.294.501,74	402.665.623,89	24,5	1.079.022.141,64	65,8

**Fonte:** elaborado a partir de dados obtidos no SIOPE.

Como indicam os números acima, podemos sublinhar gastos crescentes do município de Belo Horizonte tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, contudo não

de maneira equânime. O investimento no ensino fundamental em toda série histórica supera as despesas de qualquer outra subfunção, concentrando na maior parte dos anos mais de 70% do total de despesas na função educação, chegando a um pico de 81,2% do total das despesas no ano de 2007. Desse dado no ano de 2007, há que se ter em consideração a já vigência do FUNDEB, sendo contemplada, portanto toda a educação básica na distribuição dos recursos do Fundo, não mais apenas o ensino fundamental, contudo mesmo nesse cenário atual da política de financiamento educacional fica evidente a priorização do ensino fundamental nas despesas em educação.

Ao considerarmos os investimentos despendidos pelo município de Belo Horizonte na subfunção educação infantil percebemos com o passar dos anos uma variação percentual positiva das despesas realizadas na educação infantil em relação ao total gasto na função educação. Em 2005, as despesas na subfunção educação infantil representavam apenas 8,3% das despesas totais na função educação, chegando a significar em 2015, 24,5% do total dos gastos educacionais. Observando isoladamente apenas os investimentos por subfunção nos anos de 2005 e 2015, percebemos um aumento aproximado de 359 milhões e 497 mil (832%) aplicados na subfunção educação infantil e de 659 milhões e 310 mil (157%) na subfunção ensino fundamental). Isto é, apesar do crescimento percentual dos investimentos na educação infantil ter sido muito maior do que no ensino fundamental, em termos pecuniários o ensino fundamental permanece angariando a maior parte dos recursos financeiros, o que evidentemente pode ser explicado pelo número de alunos atendidos nessa etapa, bem superior as outras etapas da educação básica, mas que de qualquer modo podemos refletir melhor sobre essa discrepância dos valores financeiros despendidos na educação infantil e no ensino fundamental. Com essa finalidade, estimaremos o valor Gasto aluno-ano<sup>20</sup> das duas etapas na RME/BH e na rede conveniada, no caso da educação infantil.

Para saber o valor do gasto aluno-ano, tomamos os dados de despesa vinculada, própria e FUNDEB por subfunção, educação infantil e ensino fundamental respectivamente e o número de matrículas em Belo Horizonte, excluindo dessa somatória as crianças e adolescentes matriculados na rede particular em cada um dos anos da série histórica.

---

<sup>20</sup> Os valores do gasto por aluno e custo por aluno são apurados contabilmente, contudo ambos são diferentes, pois o primeiro refere-se aos gastos realizados pelo sistema ou rede e o segundo aos gastos despendidos pela unidade escolar (MEC/INEP).

Na tabela abaixo se observa o maior gasto aluno-ano em todos os anos centralizado na educação infantil, acima de três mil reais chegando até a sete mil reais. Esse crescimento do valor do gasto aluno-ano na primeira etapa da educação básica ao longo do período deve-se certamente a expansão do atendimento das crianças de zero a cinco anos na Rede Municipal de Educação desde a criação das primeiras UMEIs no ano de 2004 até os dias atuais. Nesse sentido, podemos nos perguntar se após essa ampliação da oferta da educação infantil na RME/BH o valor do gasto aluno-ano permanecerá com valores altos ou sofrerá algum rebaixamento.

**Tabela 15-** Gasto aluno-ano em Belo Horizonte- Educação Infantil e Ensino Fundamental 2009 a 2015

	Gasto aluno-ano EI	Gasto aluno-ano EF
2009	3477,07	2187,32
2010	3964,98	2855,94
2011	4845,09	3238,49
2012	5401,00	4050,66
2013	4514,15	4096,05
2014	6235,30	4258,38
2015	7477,82	4637,94

**Fonte:** elaborado a partir de dados obtidos no SIOPE.

Por sua vez o valor do gasto aluno-ano no ensino fundamental tem um crescimento no período estudado, porém em valores bem inferiores ao da educação infantil. O valor do gasto aluno-ano no ensino fundamental em toda a série histórica corresponde a 90%, 70% ou até 60% do que é despendido na educação infantil. Isto é, o gasto aluno-ano na educação infantil de 2007 a 2015 é superior ao do ensino fundamental no mínimo 10%, chegando a por volta de 40%. Percebemos a redução dessa diferença do valor do gasto aluno-ano em 2013, quando o valor da educação infantil corresponde a R\$ 4.514,15 e o do ensino fundamental a R\$ 4.096,05. Vale a observação que ao observamos os dados das despesas na educação infantil de 2007 a 2015, percebemos uma diminuição dos valores despendidos nessa etapa em relação aos demais anos justamente em 2013, dado

que condiz para constatação da diminuição da diferença entre o gasto aluno-ano educação infantil e ensino fundamental.

Por fim, nos propomos a analisar no subtítulo 4.1 o peso da despesa com pessoal e encargos na despesa total nas subfunções educação infantil e ensino fundamental, isto é a representatividade dos gastos com pagamento do pessoal em efetivo exercício em Belo Horizonte no total de despesas despendidas na educação infantil e no ensino fundamental.

A tabela abaixo evidencia um maior percentual gasto no pagamento de pessoal no ensino fundamental do que na etapa da educação infantil.

Dos nove anos analisados em sete deles o gasto com pessoal e encargos sociais no ensino fundamental responde por mais de 65% do total da despesa realizada nessa subfunção da educação, chegando a representar 77% do total de despesa executada no ensino fundamental nos anos de 2007 e 2008. Em contrapartida, na educação infantil em todos os anos da série história a despesa com pessoal e encargos sociais não ultrapassa 60% dos gastos totais realizados na subfunção educação infantil, representando em 2013, 42,6% das despesas totais na etapa, o menor percentual em todo o período e em 2015, 59,8% do total dos gastos do exercício, significando o maior percentual do total investindo na despesa com pessoal e encargos sociais.

**Tabela 16-** Percentual da despesa com pessoal e encargos sociais em relação ao total de despesas nas subfunções EI e EF

Ano	Total Despesas Subfunção EI	Total Despesas Subfunção EF.	Despesa com Pessoal e Encargos Sociais E.I	Despesa com Pessoal e Encargos Sociais E.F	% EI	% EF
2007	73827708,31	499863931,80	41862158,67	386416490,14	56,7	77,3
2008	128596886,73	549306002,69	67335145,64	424075961,49	52,4	77,2
2009	135935955,31	654477168,44	70207626,23	493729375,59	51,6	75,4
2010	158226555,80	802271173,84	77884516,55	523047445,72	49,2	65,2
2011	200601220,40	880959202,91	92030366,87	535689005,38	45,9	60,8
2012	233539135,61	1023422483,11	100823714,47	616616791,18	43,2	60,3
2013	206337084,64	1023422483,11	87844858,38	719649222,41	42,6	70,3

2014	307431398,51	1039479440,27	162281494,70	723451534,59	52,8	69,6
2015	402665623,89	1079022141,64	240650906,33	713587524,01	59,8	66,1

**Fonte:** elaborado a partir de dados obtidos no SIOPE.

Esses dados levam-nos a suspeita de que no caso do orçamento da educação infantil em Belo Horizonte pode haver uma concorrência entre as despesas com pessoal e encargos sociais, incluindo o pagamento do professor para a educação infantil e os outros gastos despendidos com a manutenção e desenvolvimento dessa etapa, pois o percentual com pessoal e encargos e bem instável ao longo dos nove anos analisados. Em contrapartida, no ensino fundamental, observamos uma estabilidade no percentual de despesas com pagamento de pessoal ultrapassando qualquer outro gasto realizado na etapa de ensino.

Tendo essa suspeita em mente, quando retomamos o nosso objetivo de pesquisa de análise da valorização do professor da educação infantil em relação aos aspectos da sua carreira e remuneração à luz do financiamento educacional -partindo do dado da realidade que há duas carreiras docentes vigentes na Rede atualmente- , julgamos que essa valorização só poderá de fato ser concretizada com o aumento de investimento financeiro na subfunção educação infantil, sobretudo, porque é impensável retroceder na expansão do atendimento das crianças pequenas na RME/BH, mas por outra é importante que a RME/BH pense alternativas que englobem a valorização dos seus professores, de forma indistinta.

#### **4.2. A Organização da Carreira do Professor da Educação Infantil: estamos falando de uma mesma carreira ou uma carreira diferente do professor municipal?**

No Brasil, a discussão do plano de carreira no âmbito legal envolve um arcabouço jurídico um tanto generoso. Desde a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, a carreira é prevista como um dos elementos fundamentais da valorização profissional do magistério. Em seguida, a LDB (1996), em seu artigo 67 corrobora com o disposto constitucional ao afirmar que a valorização do magistério requer a elaboração de estatutos e planos de carreira, que possibilitem progressão funcional baseada na titulação e habilitação, além de avaliação de desempenho.

No mesmo ano de elaboração da LDB, a Lei 9.424/96 que instituiu o FUNDEF previa um prazo de seis meses para que os Estados, Municípios e o Distrito Federal elaborassem Planos de Carreira do Magistério que atendessem à remuneração condigna dos/as professores/as em exercício, estímulo ao trabalho em sala de aula e melhoria da qualidade do ensino. Tais planos deveriam estar de acordo com diretrizes que seriam elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, CNE.

Em outubro de 1997, a Câmara de Educação Básica do CNE fixou diretrizes para os Planos de Carreira conforme previsto pelo FUNDEF, através da Resolução nº 3. Dentre estas diretrizes se destacam o ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos, as qualificações mínimas para o exercício da profissão docente, a jornada semanal de até 40 horas com previsão para trabalho efetivo com estudantes em sala de aula e para horas de planejamento<sup>21</sup> (entre 20% e 25%), a remuneração, a progressão por qualificação de trabalho e tempo de serviço na função docente.

Posteriormente, outra legislação que discorre sobre os planos de carreira é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que destacava, em seus objetivos e metas,

[...] garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº 9.424/96 [...]; garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito; implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar; destinar entre 20% e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas [...].(BRASIL, 2001, p.100).

Em seguida a Lei nº 11.494 de 2006 que regulamentou o FUNDEB previa, em seu artigo 40 que os Estados, Municípios e Distrito Federal deveriam implantar Planos de Carreira e remuneração dos/as profissionais da educação básica de modo a assegurar remuneração condigna, integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Previa também que os

---

<sup>21</sup>São consideradas como horas de planejamento aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

planos deveriam contemplar a capacitação profissional, principalmente a continuada, como forma de melhorar a qualidade do ensino.

Em 28 de maio de 2009, após audiências públicas realizadas por iniciativa de uma comissão especial constituída para estudar e reformular a Resolução CNE/CEB nº 3/97, são fixadas as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 9/2009. (BRASIL, 2009)

Além disso, novas leis, especialmente a do PNE, a do FUNDEB e a do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei 11.738, de 16 de julho de 2008) apresentaram dispositivos à respeito dos planos de carreira.

Dado nesse breve histórico legal o reconhecimento da importância do plano de carreira para estímulo e incentivo ao exercício profissional, a evolução acadêmico-científica docente e a própria valorização do professor, nos propomos nesse subtítulo a descrever alguns aspectos da carreira dos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, especialmente do professor atuante na educação infantil, a citar: o ingresso, jornada de trabalho e sua composição, as regras para progressão na carreira, dentre outros. Essa análise, parte da compreensão de que uma carreira do magistério atrativa é resultante da combinação de vários elementos, dentre eles, a forma de ingresso, a jornada de trabalho, a movimentação nessa carreira, o vencimento base, assim como a remuneração (FERREIRA, 2014).

Mas antes de nos debruçar sobre esses elementos do Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte é importante reservar um espaço para o conceito de plano de carreira esboçado por Dutra Junior, 2000:

O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Por sua vez, carreira constitui-se nº organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente. (DUTRA JUNIOR, 2000, p. 36)

Com essa definição que credita ao plano de carreira a função de regular a movimentação dos seus integrantes em uma carreira, assim como a sua progressão funcional e evolução da sua remuneração, podemos já adiantar que estamos falando de carreiras diferentes no caso da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: uma do cargo de Professor para a Educação Infantil e outra referente ao cargo de Professor Municipal. Essa contatação da existência de carreiras distintas para professores de etapas de ensino diferentes na RME/BH surge através da realização de análise documental que toma como referência o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, sancionado pela Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996 e as alterações em seu texto desde a sua criação (BELO HORIZONTE, 1996).

Uma das modificações no Plano de Carreira dos Servidores da Educação em seu período de vigência é a própria criação do cargo de educador infantil e das UMEIs com a aprovação da Lei nº 8.679/2003, rompendo a partir desse momento com a carreira docente única na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (ROCHA, MORAES, 2015). Rocha e Moraes (2015) elucidam essa realidade anterior de uma carreira docente unificada na RME/BH conquistada pela categoria dos professores em acordo com o executivo no processo de elaboração do Plano de Carreira da Educação:

O processo de elaboração do Plano de Carreira da Educação foi fruto do embate e debate entre governo e trabalhadores(as). O governo apresentou três propostas de carreira para o cargo de professor, o que levou a categoria a fechar um acordo com o executivo de enviar à Câmara Municipal a proposta vencedora na assembleia convocada para esse fim. Na assembleia que definiu a posição da categoria, 75% aprovaram a manutenção da carreira docente unificada, com a extinção dos cargos de PMI e PMII e a criação do cargo de professor municipal (PM), organizada em uma tabela de 24 níveis. (ROCHA, MORAES, 2015, p. 80)

O posicionamento e decisão da categoria docente aparece refletida no texto do Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte de 1996, em seu artigo 5º, § 10. Ao tratar das tabelas de vencimentos dos cargos da área de Educação e dispor sobre o número de níveis nessas tabelas, a Lei nº 7.235/1996 determina que a exceção dos outros cargos, o cargo de professor contará com 24 níveis como pode ser visto a seguir no trecho extraído da lei: “§ 10 - Os cargos de provimento

efetivo da área de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte terão 15 (quinze) níveis na tabela de vencimentos, à exceção do cargo de Professor, que terá 24 (vinte e quatro) níveis.” (BELO HORIZONTE, 1996, artigo 5º). Ainda no artigo 5º da Lei nº 7.235/1996, § 11, rementendo-se à Lei Orgânica do Município de 1990, é estabelecido o posicionamento do Professor Municipal no nível 10, após a conclusão de curso superior de licenciatura plena, restando-lhe, portanto ao longo da sua carreira a progressão de mais 14 níveis para alcançar o fim da carreira.

§ 11 - Para os fins do parágrafo único do art. 219 da Lei Orgânica do Município, o ocupante do cargo de Professor Municipal que concluir curso de nível superior que o habilite para o magistério será imediatamente posicionado nos seguintes níveis da tabela de vencimentos: I - nível 6 (seis), após a conclusão de curso superior de licenciatura curta; II - nível 10 (dez), após a conclusão de curso superior de licenciatura plena.

§ 11 com redação dada pela Lei nº 7.577, de 21/9/1998 (art. 3º). (BELO HORIZONTE, 1996, artigo 5º).

É importante ressaltar ainda à respeito do enquadramento do Professor Municipal no nível 10 após a conclusão do curso superior que até a sanção da Lei nº 8.679/2003 responsável por criar o cargo de educador infantil e as UMEIs era exigido para ingresso na carreira de Professor Municipal o curso de magistério de 1º grau ou curso superior de licenciatura ou pedagogia, ou seja, o curso superior não constituía exigência para ingresso na carreira de professor municipal, cabendo para investidura no cargo o magistério (BELO HORIZONTE, 1996). Maria da Consolação Rocha (2009) em sua tese de doutorado explicita essa mudança de exigência formativa para o cargo de Professor Municipal e a alteração do texto da Lei nº 7235/1996, a partir da sanção da Lei nº 8.679/2003:

Em 2003, houve mais duas alterações na carreira da educação. [...] A segunda alteração ocorreu a partir da Lei 8.679/03, no mês de novembro, e representou uma profunda mudança na carreira docente, com a criação do cargo de Educador Infantil. Recolocando no centro do debate entre o governo e a Rede, a discussão do valor do trabalho das/os profissionais, que atuam com as crianças pequenas. **Ao criar o novo cargo, a lei modificou a exigência da habilitação mínima para o exercício do cargo de Professor Municipal, com atuação no primeiro e segundo ciclos, para curso de nível superior com habilitação para o magistério, sendo para o cargo de Educador Infantil a exigência de curso de nível médio completo, na modalidade Normal.** (ROCHA, 2009, p. 199, grifo nosso).

Portanto, com essas alterações, passa a vigorar no Plano de Carreira da Educação a partir de novembro de 2003 com a publicação da Lei nº 8.679/2003 a exigência de habilitação mínima em curso de nível superior com habilitação para o magistério para investidura no cargo de Professor Municipal, enquanto que para o cargo de Educador Infantil exige-se o curso de nível médio completo na modalidade normal (BELO HORIZONTE, 2003).

Apesar do estabelecimento da exigência da formação mínima no nível médio, modalidade normal para ingresso na carreira de educador infantil em 2003 (habilitação mínima vigente até os dias de hoje), ao atentarmos para os dados da tabela abaixo sobre a formação do quadro docente da educação infantil de Belo Horizonte constatamos que em todos os anos a RME/BH conta com mais professores com formação em nível superior e com especialização do que com o ensino médio, modalidade normal. Em 2017 são 547 com ensino médio, 2.837 com ensino superior, 631 com especialização e 10 mestres.

**Tabela 17-** Formação Acadêmica do quadro docente da educação infantil da RME/BH- 2007 a 2015

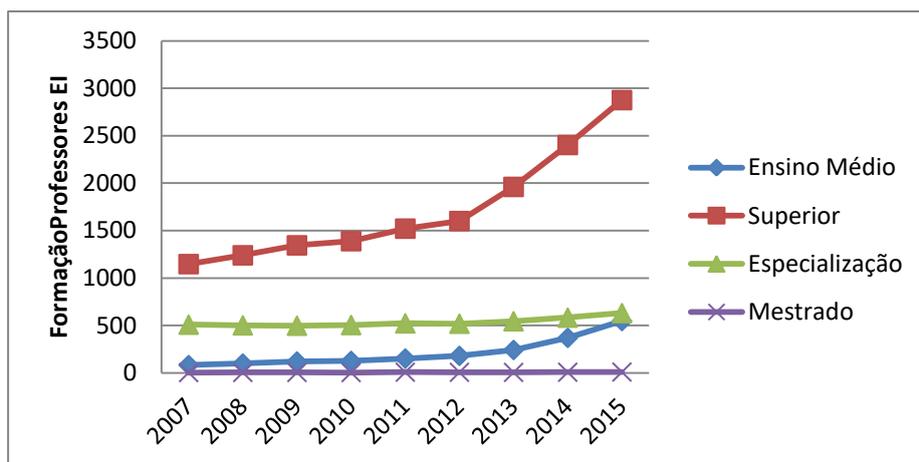
Ano	Ensino Médio	Superior	Especialização	Mestrado	Total de docentes
2007	83	1.147	509	4	1.230
2008	99	1.240	502	5	1.339
2009	121	1.345	498	5	1.466
2010	127	1.389	505	4	1.516
2011	152	1.521	523	8	1.673
2012	180	1.601	519	7	1.781
2013	242	1.961	545	6	2.203
2014	370	2.403	583	8	2.773
2015	547	2.876	631	10	3.423

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados obtidos na SMED/BH.

Chama-nos atenção que de 2007 para 2015 há o aumento de 1.729 professores da educação infantil com ensino superior, o que pode indicar o ingresso na carreira de

educação infantil de muitos docentes já detentores do diploma do curso superior ou ainda o esforço por parte dos professores da RME/BH para a conclusão da graduação.

**Gráfico 4-** Formação acadêmica do quadro docente da Educação Infantil da RME/BH – 2007 a 2015



**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados obtidos na SMED/BH.

É preciso levar em conta também que mesmo que o número de professores da educação infantil em exercício na RME/BH com formação superior seja bem acima do que os que detêm o ensino médio, modalidade normal, há um aumento percentual significativo desses últimos de 83 para 547, isto é, um aumento percentual de 559%. Além disso, em toda a série histórica observa-se um crescimento percentual progressivo de professores com ensino médio, modalidade normal, o que pode nos levar a pensar que a carreira de educador infantil, hoje professor para a educação infantil tem atraído candidatos com nível médio, modalidade normal, podendo alguns desses docentes evidentemente terem outras formações acadêmicas, além da habilitação mínima exigida para ingresso na carreira, como ensino superior, especialização ou até o mestrado.

**Tabela 18-** Percentual de docentes da educação infantil da RME/BH por formação acadêmica- 2007 a 2015

Ano	Total de docentes	Ensino Médio	Superior	Especialização	
					Mestrado
2007	1.230	6,7	93,3	41,4	0,3
2008	1.339	7,4	92,6	37,5	0,4
2009	1.466	8,3	91,7	34,0	0,3
2010	1.516	8,4	91,6	33,3	0,3
2011	1.673	9,1	90,9	31,3	0,5
2012	1.781	10,1	89,9	29,1	0,4
2013	2.203	11,0	89,0	24,7	0,3
2014	2.773	13,3	86,7	21,0	0,3
2015	3.423	16,0	84,0	18,4	0,3

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados obtidos na SMED/BH.

Por outro lado, podemos problematizar que a carreira docente na educação infantil na RME/BH tem sido pouco atrativa para os mestres, pois em 2007 eram 4 docentes com mestrado e em 2015, após oito anos a RME/BH tem apenas 10 professores com essa formação em um total 3.423 docentes, isto é, apenas 0,3% dessa categoria. Com relação a titulação acadêmica posterior, não há registro de nenhum professor da educação infantil na RME/BH com doutorado.

Retomando à discussão da carreira, além de criar as UMEIs, o cargo de educador infantil, alterar a habilitação mínima para o cargo de professor municipal, com a Lei nº 8.679/2003 é acrescido no anexo IV da Lei nº 7.235/96, legislação que institui o Plano de Carreira da Educação, os níveis de vencimentos da classe de educador infantil.

Como pode ser observado na tabela abaixo, extraída da legislação nº 7.235/96 há uma diferenciação nos valores nas tabelas de vencimento do cargo de professor municipal e educador infantil, assim como no número de níveis, enquanto o primeiro cargo conta

com 24 níveis ao longo da carreira, o segundo com 15 níveis. Vale a ressalva já explorada no texto de que o professor municipal com formação em nível superior é enquadrado no plano de cargos no nível 10 da carreira no ato de sua posse, enquanto o educador infantil no início da sua carreira é posicionado no nível 1.

**Tabela 19-** Níveis de vencimento de Professor Municipal e Educador Infantil

<b>Níveis de Vencimento de Professor Municipal e Educador Infantil- 2003</b>		
<b>Níveis</b>	<b>Prof. Mun.</b>	<b>Educ. Infant.</b>
1	448,57	424,24
2	471,00	445,45
3	494,55	467,72
4	519,27	491,11
5	545,24	515,67
6	572,50	541,45
7	601,13	568,52
8	631,18	596,95
9	662,74	626,8
10	695,88	658,14
11	730,67	691,04
12	767,20	725,59
13	805,57	761,87
14	845,84	799,97
15	888,14	839,97
16	932,54	
17	979,17	
18	1028,13	
19	1079,53	
20	1133,51	
21	1190,19	
22	1249,70	
23	1312,18	
24	1377,79	

**Fonte:** Tabela reproduzida a partir da Lei nº 7.235/96. A tabela foi transposta para orientação vertical para melhor adequação à página.

Partindo desse pressuposto, a título de exemplo, um professor da educação infantil- com formação em nível médio, modalidade normal, com ensino superior, especialização ou mestrado- empossado no cargo no ano de 2003 perceberá um vencimento de R\$ 424,24, enquanto um professor municipal com curso superior fará jus a um vencimento de R\$

695,88. Existindo, portanto, uma diferença de aproximadamente 64% entre um vencimento do profissional docente atuante na educação infantil e o do ensino fundamental.

Essa discrepância entre rendimentos de professores em exercício em etapas de ensino diferentes como é o caso de Belo Horizonte não é um fato recente ou exclusivo do município, pois ao que indicam os dados de pesquisa de Rocha e Moraes (2015) essa realidade é presente no país desde a década de 70, cabendo o dispositivo da Lei nº 5.692/71 tratar sobre o assunto. Na época a diferença salarial referia-se aos professores primários e secundários:

A notória diferença salarial entre professores(as) primários(as) e secundários(as), baseada no nível de atuação foi alterada pela Lei nº. 5.692/71, ao estabelecer em seu artigo 39 que “os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem”. (ROCHA, MORAES, 2015, p. 72; BRASIL, 1971).

Exploradas as primeiras questões sobre o Plano de Carreira da Educação de Belo Horizonte, podemos continuar a análise explorando alguns aspectos específicos estabelecidos na Lei nº 7.235/96 visando à compreensão das regras que conduzem a movimentação do professor da educação infantil na carreira, assim como aspectos como ingresso, jornada de trabalho e as lutas travadas pela categoria dos professores da educação infantil por uma carreira única desde a criação do cargo e das UMEIs.

#### **4.2.1. Ingresso**

A Constituição Federal de 1988, na seção Da Educação, da Cultura e do Desporto, em seu artigo 206, fixa a valorização dos profissionais da educação escolar como um dos princípios no qual o ensino deve alicerçar-se ao ser ministrado. A valorização dos profissionais da educação escolar, assegurada na lei, deve ser consolidada por meio de concurso público de provas e títulos nas redes públicas de ensino. Posteriormente na LDB, Lei nº 9.394/96, o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e

títulos também é considerado uma das formas de promover a valorização dos profissionais da educação, devendo ser assegurado no texto dos estatutos e planos de carreira do magistério (BRASIL, 1996).

Aprovado em agosto de 1996, o Estatuto dos Servidores Públicos de Belo Horizonte, Lei n.º 7.169/96 atendendo a determinação constitucional e da LDB, trata de vários pontos importantes das carreiras do conjunto dos servidores municipais, dentre eles a realização de concurso público de provas ou de provas e títulos, cabendo a aprovação prévia neste antes da nomeação do candidato. Em seu artigo 13 , o Estatuto traz a definição de concurso público, entendendo-o como um "processo de recrutamento e seleção aberto ao público em geral, atendidos os requisitos de inscrição estabelecidos no edital respectivo." (BELO HORIZONTE, 1996 b). O concurso será de provas ou de provas e títulos. A Lei ainda dispõe que o prazo de validade do concurso público é de 2 anos, podendo ser prorrogado por igual período e de que as condições de realização do mesmo serão publicadas no Diário Oficial do Município- DOM através de edital específico (BELO HORIZONTE, 1996b, artigo 15).

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, 100% dos professores são concursados, ou seja, o ingresso na carreira do magistério ocorre apenas por concurso público, tornando a seleção dos profissionais docentes um processo mais transparente a partir de critérios mensuráveis (ARELARO et. al, 2012). Esse dado pode ser confirmado na base de dados dos microdados MEC/INEP em todos os anos analisados- 2008, 2012 e 2015. Anos esses nos quais foram realizados os concursos ou posteriores a um concurso como é o caso do ano de 2015. Visualiza-se abaixo na tabela que em todo o período de análise há totalidade de cargos efetivos, ou seja, os cargos são exercidos por professores aprovados em concurso público.

**Tabela 20-** Docentes da Educação Infantil por tipo de contratação – 2008; 2012 e 2015

<b>Ano</b>	<b>Tipo de Contratação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>2008</b>	Efetivo <sup>22</sup>	1277	100
<b>2012</b>	Efetivo	1621	100
<b>2015</b>	Efetivo	2763	100

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados extraídos do Microdados MEC/INEP.

Vale ressaltar que desde a criação do cargo de educador infantil em 2003 até os dias atuais com a nova nomenclatura, professor para a educação infantil, os concursos para provimento do cargo público tem sido feitos regularmente, tendo ocorrido quatro concursos durante esse período: nos anos de 2004 (Edital 03/2003); 2008 (Edital 02/2008); 2012 (Edital 03/2011) e 2013 (Edital 01/2013).

Pós ingresso na carreira, o Estatuto dos Servidores Públicos de Belo Horizonte estabelece que o servidor recém-nomeado, apenas fará jus à progressão profissional após o cumprimento do estágio probatório- completando 1095 dias ou três anos de efetivo exercício (previsto constitucionalmente) e aprovação em avaliação de desempenho realizadas a cada seis meses (BELO HORIZONTE, 1996, artigo 93; BRASIL, 1988, artigo 41; BELO HORIZONTE, 2013).

#### **4.2.2. Carga horária de Trabalho e sua composição**

A carga horária de trabalho do professor é um elemento importante no estudo da valorização do magistério e do entendimento de como e em que condições se realiza

<sup>22</sup> Para manter o funcionamento normal e quadro completo das instituições de ensino da RME/BH abre-se extensões de jornadas/dobras durante o ano letivo para professores efetivos na própria Rede.

esse trabalho. Por carga horária de trabalho no contexto do trabalho docente, Inês Teixeira (2010) considera:

[...] a totalidade do tempo de trabalho do professor, em uma ou mais escolas, turmas e turnos escolares, períodos nos quais os docentes assumem uma ou mais disciplinas e conteúdos didático-pedagógicos, tarefas e responsabilidades profissionais. Trata-se do conjunto dos períodos de tempo – reais e virtuais - nos quais o docente desenvolve atividades relativas ao seu trabalho, sejam elas diretamente com os estudantes nas escolas, sejam em outros espaços onde as realizem. (TEIXEIRA, 2010, p. 1)

Nessa definição são expostas algumas características presentes no trabalho do professor brasileiro: uma jornada de trabalho muitas vezes dupla ou até tripla, desempenhada em mais de uma escola ou ainda uma carga horária de trabalho que extrapola o espaço escolar. Outra peculiaridade interessante no conjunto do magistério brasileiro apresentada por Inês Teixeira (2010) é a variação significativa existente na remuneração dos docentes de diferentes etapas de ensino mesmo que a carga horária semanal e mensal cumprida por esses professores seja idêntica entre si (TEIXEIRA, 2010). Para além da variação interna na remuneração da categoria do magistério em uma carga horária igual ou semelhante, Inês Teixeira (2010) ainda reflete sobre a discrepância do valor dessa carga horária do trabalho do professor com outras categorias profissionais e, nesse sentido considera que a carga horária de trabalho dos docentes como uma das mais extensas, complexas e ao mesmo tempo desvalorizadas (TEIXEIRA, 2010). Frente a desvalorização salarial do professor, muitos deles lançam mão da possibilidade de ampliar sua carga horária trabalhando em mais escolas ou em dois ou mais turnos para aumentar seu rendimento financeiro mensal. Mas a ampliação da jornada de trabalho docente nem sempre justificar-se apenas por mais horas trabalhadas no ambiente escolar, podendo contribuir para isso o próprio investimento do professor em formação continuada ou ainda pensando no fato da categoria docente do ensino básico ser predominantemente feminina, as próprias atribuições no lar, muitas vezes somam horas significativas de trabalho na rotina diária da professora, como ressalta Inês Teixeira:

Outro aspecto a considerar e ampliando a noção de carga horária de trabalho, ao lado das tarefas docentes na escola e fora dela, tendo em vista a predominância de mulheres no magistério, sobre as quais ainda recaem, majoritariamente, as tarefas domésticas e da

educação dos filhos, constata-se que as professoras têm suas jornadas de trabalho ampliadas, configurando-se a dupla carga de trabalho das mulheres – no lar e fora do lar, podendo levá-las à exaustão, ao adoecimento, entre outros prejuízos e comprometimentos a sua qualidade de vida. (TEIXEIRA, 2010, p. 3)

No caso da educação infantil em Belo Horizonte, a predominância de mulheres no exercício da docência é uma realidade, alcançando um percentual de 99% do total de docente na RME/BH em todos os anos da série histórica como pode ser visto na tabela abaixo:

**Tabela 21-** Número de professores da EI na RME/BH por sexo- 2007 a 2015

Ano	Feminino	%	Masculino	%	Total
2007	1.220	99,2	10	0,8	1.230
2008	1.331	99,4	8	0,6	1.339
2009	1.456	99,3	10	0,7	1.466
2010	1.506	99,3	10	0,7	1.516
2011	1.665	99,5	8	0,5	1.673
2012	1.772	99,5	9	0,5	1.781
2013	2.189	99,4	14	0,6	2.203
2014	2.762	99,6	11	0,4	2.773
2015	3.408	99,6	15	0,4	3.423

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados obtidos no Sistema de Gestão Escolar- SGE.

Por isso a hipótese de ampliação e intensificação da jornada de trabalho dessa professora da RME/BH na dedicação aos afazeres domésticos ou nas horas destinadas à educação dos seus filhos é uma possibilidade concreta. Com relação estritamente a sua jornada de trabalho no exercício da docência, tanto a professora para a educação infantil, quanto a professora municipal da RME/BH cumprem uma jornada de trabalho diária de 4 horas e 30 minutos e 22 horas e trinta minutos semanais, estabelecido na Lei nº 7.577, de 21 de setembro de 1998 (BELO HORIZONTE, 1998, artigo 4º, inciso III). A Lei nº

7.577/1998, em seu artigo 4º, estabelece ainda a possibilidade de extensão de jornada para os cargos de Professor para a Educador Infantil (Redação dada pela Lei nº 10.572/2012) de 4 horas e 30 minutos diárias e para o Professor Municipal até o limite de 22 horas e trinta minutos semanais percebendo nesses casos o docente o mesmo valor-hora previsto para a jornada normal para os referidos cargos públicos efetivos (BELO HORIZONTE, 1998).

Com relação a composição dessa jornada de trabalho do professor, vale-nos recuperar as definições da legislação nacional, pois a partir da aprovação da Lei nº 11.738/2008 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional- PSPN, nenhum profissional do magistério público da educação básica no país, com formação mínima em nível médio (modalidade normal) e cumprindo uma jornada semanal máxima de 40 horas, poderia perceber um vencimento inicial inferior a R\$ 950,00, aplicando-se reajustes anuais a partir do ano de 2009 (BRASIL, 2008; CARVALHO, 2012). Além da conquista monetária no vencimento inicial, a lei 11.738/08 em seu § 4º, artigo 2º altera a composição da jornada de trabalho professor, ao assegurar que o docente cumpra no máximo 2/3 da sua carga horária total em atividades com os educandos. Isto significa que, a partir da sanção da lei do Piso, em no mínimo 1/3 da jornada semanal, o professor estaria dedicado a atividades extraclasse. A luz dessa definição legal nacional, a Portaria SMED nº 275/2015 que dispõe sobre os critérios para organização do quadro de professores na educação infantil na RME/BH, em seu artigo 5º prevê:

Art.5º A jornada de trabalho do professor para a Educação Infantil é de 4,5 (quatro horas e meia) diárias, que correspondem a 22h30 (vinte e duas horas e trinta minutos) semanais, devendo ser distribuídas da seguinte forma:

I - 3 horas (três horas) diárias para atividades pedagógicas com crianças;

II - 1h30 (uma hora e trinta minutos) diária para atividades extraclasse.

§ 1º Serão compreendidas como atividades extraclasse aquelas relacionadas com atualização e formação continuada, planejamento pedagógico, avaliação e registros do processo de ensino-aprendizagem, articulação da escola com as famílias e comunidade e outras definidas pela proposta pedagógica da Unidade.

§ 2º A jornada de trabalho prevista no caput deste artigo deverá ser distribuída com vistas a garantir o atendimento às crianças, com quadro de servidores suficiente para o funcionamento da Unidade. (BELO HORIZONTE, 2015)

Ou seja, no cumprimento de uma carga horária diária de 4 horas e 30 minutos, o professor para a educação infantil dedicará 1 hora e 30 minutos para atividades fora da sala de aula, entre elas a formação continuada, o planejamento pedagógico, a avaliação e

contato com as famílias. Vale ressaltar, que o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Belo Horizonte- Sind-REDE/BH à respeito da composição da jornada de trabalho dos professores da RME/BH, especificamente do 1/3 da jornada destinada a atividades extraclasse considera que nesse tempo não pode estar contabilizado o tempo de café no caso da educação infantil e, que portanto a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte não está cumprindo na integralidade a legislação federal, Lei nº 11.738/2008.

#### **4.2.3. Progressão na Carreira**

A expressão “Valorização do Magistério”, comumente presente nos discursos das escolas, associações de professores/as e administrações públicas, diz respeito a um conjunto de dimensões objetivas e subjetivas que se referem ao trabalho docente. A carreira docente com possibilidade de progressão funcional é um dos elementos apontados por Roberto Leher (2010) na dimensão objetiva, dentre outros abordados ao longo deste texto, a citar: o ingresso por concurso público de provas e títulos; tempo remunerado para estudos; além de condições adequadas de trabalho.

Em consonância com o conceito construído por Roberto Leher (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 67, inciso IV, faz referência a "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho" como uma das formas de os sistemas de ensino promoverem a valorização dos profissionais da educação, assegurando-a inclusive nos estatutos e planos de carreira do magistério público (BRASIL, 1996).

No Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Belo Horizonte, Lei nº 7.169/1996, a progressão profissional junto ao ingresso constituem fases da carreira (BELO HORIZONTE, 1996, artigo 88). O intervalo dos artigos 90 ao 97 são dedicados ao título "da progressão profissional", entendendo-a como a "promoção do servidor ao nível imediatamente superior de sua respectiva série de classe.", conforme a sua a tabela de vencimentos dos cargos efetivos do Plano de Carreira. (BELO HORIZONTE, 1996, artigo 90). Conforme dispõe o plano de carreira da educação- Lei nº 7.235/1996, para candidatar-se à progressão profissional, tanto o professor municipal, quanto o professor

para a educação infantil deverão atender o requisito de ter no mínimo 1.095 dias de exercício no cargo, sem haver faltado ao serviço injustificadamente por mais de 5 dias a cada ano (BELO HORIZONTE, 1996; BELO HORIZONTE, 1996). Por sua vez, o professor recém-nomeado fará jus a progressão profissional após o cumprimento do estágio probatório e aprovação em avaliação de desempenho ao longo desse período, sendo a concessão a progressão publicada no Diário Oficial do Município – DOM. (BELO HORIZONTE, 1998).

De acordo com as informações publicadas no site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a progressão profissional é horizontal, podendo ser obtida por merecimento ou escolaridade:

**Mérito:** obtenção de 1 nível a cada 1095 dias de efetivo exercício, mediante aprovação em avaliação de desempenho.

**Escolaridade:** obtenção de níveis conforme conclusão de curso com escolaridade superior à exigida para o cargo efetivo e conteúdo relacionado às atribuições do referido cargo. A progressão por escolaridade deverá ser requerida pelo servidor que já tenha tido a sua estabilidade publicada e tenha sido aprovado em avaliação de desempenho para fins da obtenção da progressão por mérito, observados os critérios e limites estabelecidos para cada carreira. (Site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte).

No caso do professor para a educação infantil, enquadrado numa carreira de 15 níveis, após completar o estágio probatório de três anos junto a aprovação em avaliação de desempenho "serão conferidos dois níveis por curso superior diretamente relacionado com suas atribuições legais" (BELO HORIZONTE, 1996, artigo 9º, inciso V). Depois do cumprimento do estágio probatório, conforme exposto acima o professor da educação infantil, progredirá também um nível por ter 1095 dias de efetivo exercício mais aprovação em avaliações de desempenho. Ou seja, esse professor será enquadrado no nível 4, valendo a ressalva que a progressão por escolaridade não é automática, devendo esse professor apresentar documentação comprobatória para requerê-la. Cada progressão ao nível imediatamente superior representa um acréscimo de 5% do vencimento básico, conforme tabela de vencimento do cargo. Em toda a carreira do servidor poderão lhe ser conferidos no máximo cinco níveis por escolaridade superior a habilitação mínima exigida para o cargo (BELO HORIZONTE, 1996). Ademais, o artigo 9º do Plano de Carreira da Educação estabelece, os seguintes limites para cada nível de escolaridade concluído, como pode ser verificado abaixo em texto extraído da Lei nº 7.235/1996:

[...] o servidor fará jus a níveis na tabela de vencimentos por conclusão de nível de escolaridade superior ao exigido para o seu cargo de provimento efetivo e desde que a ele diretamente relacionado, nos seguintes limites:

**I - curso de doutorado, com tese aprovada - 2 (dois) níveis;**

**II - curso de mestrado, com dissertação aprovada - 2 (dois) níveis;**

[...] V - ao servidor ocupante de cargo cujo nível de escolaridade seja o fundamental ou médio e ao ocupante do cargo de Educador Infantil serão conferidos **2 (dois) níveis por curso superior diretamente relacionado com suas atribuições legais;** (BELO HORIZONTE, 1998, artigo 9º, grifo nosso).

#### **4.2.4. A luta dos professores da educação infantil por uma carreira única desde a criação do cargo e das UMEIs**

Desde 2003 com a criação do cargo de educador infantil, específico para atuação na RME/BH na etapa da educação infantil, há uma resistência por parte desses docentes no enfrentamento dos desafios postos, sobretudo no que se refere a carreira, no intuito de alcançar a conquista de uma carreira única. Essa constatação é feita através da leitura de produções acadêmicas, como a de Mércia Pinto (2009, p. 149) com destaque abaixo:

Percebeu-se que a realização de concurso público e a exigência da formação em nível médio na modalidade normal para o ingresso na carreira de educador infantil, garantindo o que determina a LDB – Lei nº. 9.394/96 (Art. 62 e art. 67), corroboram a importância dada pelo município à educação infantil. **Entretanto, as tensões advindas da criação de uma carreira diferenciada para essa etapa da educação se fazem evidentes. Essas tensões são enfatizadas, especialmente, na diferença salarial entre professoras e educadoras, sendo que estas últimas recebem atualmente por volta de 60% dos vencimentos das professoras.** Merece destaque o número expressivo de educadoras que possui formação superior, não obstante a exigência da formação mínima para o cargo, e que as atribuições da educadora infantil são semelhantes às das professoras que ainda atuam nessa etapa da educação básica nas escolas municipais. (PINTO, 2009, p. 149, grifo nosso)

Ou na consulta de alguns dos boletins produzidos pelo sindicato da categoria, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Belo Horizonte- Sind-REDE/BH, em que observa-se a recorrência de pautas tocantes à unificação das carreiras dos professores da educação infantil com os professores municipais. O trecho reproduzido abaixo do Boletim da Rede nº 85, do dia 22 de junho de 2015 explicita bem esse fato:

**GT DA EDUCAÇÃO INFANTIL DEBATE AÇÕES PARA BARRAR A TERCEIRIZAÇÃO DA DOCÊNCIA E A UNIFICAÇÃO DA CARREIRA!**

No dia 9 de junho aconteceu mais uma reunião do GT da Educação Infantil cuja pauta foi a construção de ações para barrar a terceirização da função docente nas escolas/UMEs **e a unificação da carreira**. Após o debate as propostas aprovadas foram:  
[...] h. **Continuar nossa campanha “Criança respeitada tem professora valorizada” com gravação de novo vídeo** (comissão responsável para elaborar roteiro) e confecção de uma camiseta (amarela com letra vermelha). (SIND-REDE/BH, 2015, grifo nosso)

Além dos boletins sindicais e trabalhos acadêmicos, a luta dos docentes da educação infantil pela unificação da carreira ainda é exposto nas publicações da mídia, como pode ser visto na reportagem feita pelo jornal local- O TEMPO- em sua publicação diária de 19 de março de 2012:

Passada a paralisação nacional dos professores, na semana passada, agora é a vez dos educadores infantis da rede municipal de Belo Horizonte cruzarem os braços.[...]  
**A categoria reivindica há oito anos a unificação da carreira**, para que os educadores infantis sejam reconhecidos como professores, com salário compatível ao dos profissionais do ensino fundamental (passando de R\$ R\$ 1.030 para R\$ 1.676). (O TEMPO, 2012, grifo nosso).

O trecho grifado explicita, que as origens da reivindicação da unificação da carreira se encontram em 2004, ano de inauguração das primeiras UMEs e da nomeação dos primeiros educadores infantis, após concurso realizado nesse mesmo ano. Outra evidência da mobilização dessa categoria de professores para a educação infantil pela unificação da carreira é o inquérito público instaurado pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais após denúncias do Sind-REDE/BH para apurar irregularidades apontadas pela entidade com relação ao possível tratamento desigual dispensado ao Educador Infantil em relação ao Professor Municipal na rede municipal de ensino de Belo Horizonte:

**O presente inquérito civil foi instaurado por meio de Portaria Ministerial datada de 01 de dezembro de 2010 com o propósito de investigar possível tratamento desigual ao Educador Infantil na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**, em especial, a diferença de tratamento entre a “dobra” de Professor e a extensão da jornada para o Educador Infantil; diferenças do valor do abono de fixação profissional entre as carreiras de Educador Infantil e de Professor; diferença do valor pago a título de reuniões pedagógicas; **critérios do plano de carreira para os cargos de Educador Infantil e Professor**; prazo de aposentadoria para o Educador Infantil; diferença de gratificação em relação a Educadores Infantis e professores, quando exercem funções idênticas de Vice-Diretor e Coordenador; diferença para o Educador Infantil que substitui o Professor na Educação Infantil; diferença

de tratamento quando o Professor e o Educador são chamados para exercícios de cargos idênticos na SMED e/ou Regionais. (MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS, 2014).

O resultado final desse processo foi o arquivamento do inquérito civil público justificado pelo esclarecimento e argumentação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte-PBH por meio de sua assessoria jurídica nos autos do inquérito nº 0024.10.002.972-7. Dentre os inúmeros apontamentos da PBH, vale destacar:

[...] o cargo público de Educador Infantil foi criado pelo art. 3º da Lei nº 8.679/03, passando a integrar o Quadro Especial da Secretaria de Educação, com as suas atribuições descritas no anexo II da Lei nº 7.235/96, conforme as alterações promovidas por aquela lei. [...] **Prosseguindo na argumentação, aduziu que a fim de garantir a especificidade de atuação do cargo de Educador Infantil, cuja habilitação exigida foi o nível “médio” de ensino, frente ao cargo de Professor Municipal, de nível “superior”, o art. 5º da Lei nº 8.679/03 deu nova redação ao Anexo II da Lei nº 7.235/96**, de forma a retirar da área de atuação do cargo de Professor as atividades de docência na educação infantil e inseri-las no cargo de Educador Infantil, deixando para os titulares do cargo de Professor as atividades relativas ao ensino fundamental e médio da rede Municipal de Educação [...]. (MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS, 2014)

A primeira argumentação da Prefeitura de Belo Horizonte negando a diferenciação feita entre os professores da rede municipal da educação infantil e o professor do ensino fundamental e médio refere-se a alteração da redação do artigo 5º da Lei nº 7.235/96, o Plano de Carreira da Educação de Belo Horizonte, com a aprovação da Lei nº 8.679/2003 que cria o cargo de educador infantil e as UMEIs. Modificando-se a redação da habilitação mínima para o cargo de Professor Municipal para o curso de nível superior e demarcando-se a exigência da habilitação em curso de nível médio, modalidade normal para o ingresso na carreira de educador infantil.

À respeito desse dispositivo que altera a redação do plano de carreira, Maria da Consolação Rocha, Cristiane Oliveira e Thaís Lacerda (2006) evocam o período anterior à sanção da legislação que cria as UMEIs e o cargo de educador infantil no qual as professoras municipais poderiam atuar tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental com formação no curso de magistério de 1º grau ou curso superior de licenciatura ou pedagogia. Além disso, as autoras frisam que nas entrelinhas dessa diferenciação de exigência de habilitação mínima para docência na educação infantil e

ensino fundamental na rede municipal de educação de Belo Horizonte existe a desqualificação do trabalho que é desenvolvido nas creches e pré-escolas com as crianças pequenas em relação ao trabalho realizado junto às crianças maiores pelos professores municipais. Rocha, Oliveira e Lacerda ainda enfatizam que essa diferenciação de exigência formativa para ingresso nas carreiras de professor para a educação infantil, ensino fundamental e médio constitui uma estratégia do poder público municipal para diferenciação salarial entre os docentes:

**A diferenciação entre a profissional da educação infantil - que não precisa ser graduada ou ter feito investimentos na sua formação além do magistério nível médio - e a profissional do ensino fundamental - que precisa ter graduação em pedagogia ou normal superior para atuar nos primeiros ciclos da escola plural, e passa para o nível 10 no plano de carreira imediatamente no dia da sua posse - demonstram uma hierarquização dos níveis de ensino, fornecendo maior valor ao ensino fundamental do que à educação infantil. Desta maneira, a prefeitura demonstra que concebe a educação infantil como um nível da educação que não necessita de grande trabalho intelectual, logo, não precisa de formação específica.** Esta diferenciação de exigências serviu como desculpa para a diferenciação também salarial entre os dois cargos. (ROCHA, OLIVEIRA, LACERDA; 2006, p. 7, grifo nosso)

Ainda acerca da diferenciação de habilitação para ingresso nas carreiras de educador infantil e professor municipal estabelecida na legislação municipal de 2003 servir como meio para diferenciar o vencimento base desses professores, através das reflexões de Cynthia Terra (2008) podemos dizer que a criação de uma carreira docente paralela, no caso a de educador infantil, foi a opção do município para conseguir viabilizar o projeto de expansão do atendimento na educação infantil na rede pública municipal de Belo Horizonte. Com a fala da Secretária da Educação na época, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva (2002-2007), em entrevista concedida à Cynthia Terra (2008) fica claro que a criação de uma carreira específica para os docentes da educação infantil significou a chave do impasse entre a necessidade de ampliar o atendimento da educação infantil na RME/BH e os custos dessa expansão. Custos esses sejam com a construção e o suprimento da materialidade dessas instituições ou como vê-se abaixo a mais determinante, os custos com pagamento dos docentes que atuavam junto às crianças nesses estabelecimentos de ensino municipais de educação infantil, não poderiam ser da mesma grandeza dos gastos dispendidos com os professores municipais:

Nós temos que criar uma carreira específica de profissionais da educação infantil. Isso era um trauma porque nós conquistamos na RME uma carreira única. Temos o pagamento por habilitação, um professor e meio por turma, um plano de carreira, com avaliação de desempenho, quinquênio, pagamento por especialização, licença para mestrado e doutorado. Então, a partir disso, essa carreira, com tudo o que ela tem de bom, ela também tem um lado de inviabilizar uma ampliação dessa, desse quadro(...). Porque enquanto esse quadro é para o ensino fundamental não tem problema, porque não vai ampliar tanto. Se na educação infantil trabalharmos com a perspectiva que temos, 20.000 crianças, hoje, que querem vagas e que cada unidade de educação infantil inaugurada recebe no máximo 300 crianças e cada unidade de educação infantil custa em torno de um milhão e meio de reais. Você consegue imaginar o que significa isso em termos de investimento? Ao fazer essa conversa a opção por criar uma carreira da educação infantil era muito forte. E aí eu tinha clareza que não havia outro caminho. (LACERDA, Maria do Pilar. Entrevista concedida à autora. Belo Horizonte, 27 set. 2006. (TERRA, 2008, p. 178)

Retomando o relatório acerca do inquérito público instaurado pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais após denúncias do Sind-REDE/BH, além da diferenciação de habilitação para investidura nos cargos de professor para a educação infantil e professor municipal, uma segunda colocação que leva ao seu arquivamento do inquérito é a justificativa das atribuições dos cargos serem de naturezas distintas, atendendo faixas etárias distintas de alunado.

Com efeito, a simples divergência exigida quanto ao nível de escolaridade para o desempenho de cada função afasta a “suposta irregularidade no tratamento diferenciado conferido aos Professores para a Educação Infantil e os Professores Municipais”, não havendo que se falar em aplicação do princípio da isonomia ou mesmo da legalidade ao caso em tela. **Ademais, as atribuições dos cargos não são as mesmas pela própria natureza e destinação da faixa etária do alunado, verificando-se a ocorrência de carreiras distintas.** (MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS, 2014, grifo nosso)

Essa argumentação, pode ser no mínimo problematizada com a leitura da Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009 que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, especificamente em seu artigo 5º que trata da diretrizes que devem ser observadas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios na adequação de seus planos de carreira. Dentre essas diretrizes a serem observadas pelos entes federados, vale destacar que a fixação do vencimento base deve ser feita de acordo com a jornada de trabalho,

diferenciadas pelos níveis das habilitações, mas proibida qualquer diferenciação do salário inicial baseada na etapa ou modalidade de atuação do profissional (BRASIL, 2009). O que nesse último caso, pode contradizer o argumento presente no Relatório do Ministério Público do Estado de Minas Gerais (2014) de que as atribuições e o público-alvo diferenciado atendido na educação infantil, de alguma forma justifica a ocorrência de carreiras docentes distintas na RME/BH.

Para finalizar esse título, dedicado a explorar a luta dos professores da educação infantil por uma carreira única desde a inauguração das primeiras UMEIs no ano de 2004, em um levantamento visando localizar e enumerar as greves ou paralisações com a participação dos professores da educação infantil da RME/BH, podemos elencar os anos de 2005 (duas greves), 2010, 2011, 2012, 2014 e 2015, sendo que em todos os anos a pauta da isonomia salarial ou da unificação da carreira estavam presentes.

### **4.3. Política Remuneratória dos Professores da Educação Infantil**

Outro elemento central para se pensar a valorização docente é a remuneração. Por remuneração entende-se a totalidade da contraprestação de caráter econômico, de serviços prestados pelo/a trabalhador/a (PEREIRA, 2010).

No âmbito do serviço público, como é o caso dos/as professores/as da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o termo remuneração também serve para designar todas as verbas recebidas pelo servidor, inclusos o vencimento básico, as vantagens, os adicionais, as gratificações, dentre outros (PEREIRA, 2010). Com relação ao vencimento básico, um dos elementos que compõe a remuneração, de acordo com a definição presente na Lei nº 8.112/90 que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, é a “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”, enfatizando que tal valor aplicado aos servidores efetivos é de caráter irredutível (BRASIL, 1990).

Ao discorrer sobre a definição de remuneração, Pereira (2010), Camargo (2010) e Cirilo (2012) compactuam ao atribuir o sentido de totalidade à remuneração, distinguindo-a da ideia de vencimento ou salário, que são partes constituintes da mesma. Podemos constatar tal concepção na afirmação de Rubens Camargo:

o termo “vencimento” é definido legalmente (Lei nº 8.112 de 11/12/90, art. 40) como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”. O conceito de “remuneração”, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou de bens pagos pelo serviço prestado (por exemplo, cestas básicas), incluindo valores pagos por terceiros. A “remuneração” é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles, o “salário” ou “vencimento”, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em horas-aula. (CAMARGO, 2010, s/página).

Enquanto salário de acordo com o mesmo autor:

(...) é definido juridicamente como o montante ou retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado – em geral, em relação ao número de horas-aula – nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). (CAMARGO, 2010, s/página).

Esse exercício de conceitualização é necessário e importante, evitando-se a priori o uso indiscriminado ou impreciso de ambos os termos durante a análise na pesquisa. Vencida essa etapa de conceitualização, é notório que a questão da remuneração dos/as professores/as no Brasil tem sido um dos pontos mais discutidos no tocante a construção de políticas de valorização docente, estando presente de maneira bastante sistemática nos debates acerca das políticas públicas da educação e na própria legislação do país nas últimas décadas.

A Constituição Federal de 1988 já nos primeiros artigos relativos a seção *Da Educação, da Cultura e do Desporto*, especificamente no artigo 206, ao dispor sobre os princípios nos quais o ensino deve se basear para ser ministrado, entre oito incisos, inclui a garantia do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988, art. 206)

Posteriormente, a LDB- Lei nº 9.394/96- seguindo os passos da carta constitucional, definiu igualmente de modo incisivo a necessidade de valorizar os/as profissionais da educação:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VII - valorização do profissional da educação escolar; (BRASIL, 1996).

O artigo 67 da LDB atribuiu, conforme previsto na CF/88 e segundo o regime federativo, responsabilidade conjunta dos sistemas estaduais, municipais e federal para o estabelecimento de uma remuneração condigna que permita a efetiva valorização do magistério conforme pode ser visto abaixo:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:  
III - piso salarial profissional (BRASIL, 1996)

Em seguida, regulamentado pela Lei nº 9.424/96, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, o FUNDEF é uma medida política de destaque em âmbito educacional, inclusive por suas intenções quanto ao ensino fundamental e a valorização da remuneração do magistério atuante nessa etapa. Os recursos do Fundo seriam aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização do magistério dessa etapa, a Lei nº 9.424/96 em seu artigo 9º dispõe:

Art. 9º - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:  
I - **a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público**, em efetivo exercício no magistério; (BRASIL, 1996)

Nesse levantamento, ainda vale citar o substituto do FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Abrangendo toda a educação básica, o FUNDEB destina-se além de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, à valorização dos trabalhadores da educação, inclusive em relação à sua remuneração:

Art. 2º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei. (BRASIL, 2007)

Art. 22. Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. (BRASIL, 2007).

Finalmente, mais recentemente, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14 incorpora também essa discussão da valorização da remuneração docente no estabelecimento de suas metas, assim como fez seu antecessor, o PNE, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. A meta 17 do novo Plano Nacional de Educação estipula a perspectiva de que até o ano de 2020, os profissionais do magistério da rede pública da educação básica alcancem um rendimento médio de outros profissionais com escolaridade equivalente, dada a realidade de desvalorização remuneratória do professor da educação básica no Brasil, sobretudo em comparação a outros profissionais com mesmo ou até nível formativo inferior:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

Mas a questão da remuneração não é recorrente apenas nos textos legais do nosso país, a produção acadêmica é insistente ao apontar a implicação dos salários docentes para a precarização do trabalho docente (CIRILO, 2012, p. 122). Andreza Barbosa (2012), por exemplo, em uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental, objetivou aprofundar a compreensão das implicações dos baixos salários dos professores para o trabalho docente e fez as seguintes constatações:

1ª) A profissão docente é de baixa atratividade e, além disso o magistério em alguns casos é abandonado, tendo em vista que os professores migram para outras carreiras profissionais ou mesmo abrem mão da sala de aula para atuar na supervisão, direção, coordenação pedagógica, nas secretarias de educação, a fim de melhorar seu poder aquisitivo.

2ª) Os profissionais docentes que optam por manter-se atuando na sala de aula são afetados pela redução do poder aquisitivo (pauperização do professor) e o sentimento de desânimo e insatisfação com o trabalho.

3ª) É uma realidade para o professor igualmente, a dupla ou tripla jornada de trabalho, muitas vezes em mais de uma instituição escolar, ou seja há a intensificação do trabalho docente com o aumento da sua jornada de trabalho, que pode desdobrar-se em outras implicações como a alta rotatividade e itinerância nas instituições escolares, a problemas de saúde do professor, ao aumento do absenteísmo docente, ao comprometimento das atividades extra-classe e o pouco investimento no aprimoramento profissional.

No caso do docente da educação infantil, a situação remuneratória parece ser ainda mais problemática que a já vivenciada pelos professores das outras etapas da educação básica como pudemos ver no capítulo 2, no levantamento das produções à respeito da valorização docente e financiamento educacional na educação infantil nas Reuniões Anuais da ANPED (2010-2015) e nos Encontros da Fineduca (2014-2015). Por isso, apesar da existência de arcabouço legal generoso tocante à valorização da remuneração do professor, há que ser ter cautela em se estender seus efeitos e avanços a todos os professores da educação básica de forma uniforme. Como afirma, Carlos Eduardo Sanches, ex-presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-Undime, em entrevista a Fundação Maria Cecília Vidigal:

**O que aconteceu até agora é um importante passado, mas no Brasil ainda não podemos assegurar que os profissionais do magistério, que atuam na educação infantil, têm a mesma política de valorização que os demais, de outras etapas e modalidades da educação básica.** Infelizmente, as maiores fragilidades nesse processo de valorização do magistério estão justamente na educação infantil, em que se concentra o maior número de profissionais que, por exemplo, não usufruem da reserva de um terço da jornada docente para atividades extraclasse, sem a interação com estudantes. Ainda existe discussão sobre os direitos a piso e carreira para alguns cargos ou empregos públicos, mesmo tendo sido exigida formação específica nos concursos ou nos processos de seleção e as atribuições exercidas são estritamente pedagógicas. Também ainda verificamos a ausência de isonomia salarial em relação aos demais profissionais do magistério. (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA, 2017).

Após essa reflexão de Eduardo Sanches que coloca em pauta uma possível discriminação dos professores da educação infantil do país em relação à política nacional de valorização do magistério articulada a recuperação breve do arcabouço jurídico brasileiro relativo à valorização da remuneração do professor, cabe-nos seguir a

investigação, focalizando a partir de agora a política remuneratória dos professores da educação infantil na RME/BH.

#### 4.3.1. Vencimento-base

Quando criado, de imediato, o cargo de educador infantil passa a integrar o quadro da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, provido a partir de concurso público e constando como uma das classes do Plano de Carreira dos Servidores da Educação, instituído anteriormente com a sanção da Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996.

A redação modificada do Plano de Carreira dos Servidores da Educação com a criação do novo cargo estabelece em seus anexos que para o ingresso na carreira por concurso público, o educador infantil deverá ter no mínimo a formação em nível médio completo, na modalidade normal, cumprindo assim a escolaridade mínima estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 62)<sup>23</sup>.

O ano de 2003, porém não traz apenas novidades para a etapa da educação infantil em Belo Horizonte. Além da criação das UMEIs e do cargo de educador infantil é novidade no Plano de Carreira dos Servidores da Educação a exigência de habilitação mínima no curso superior com habilitação para o magistério e não mais no ensino médio, modalidade normal para o ingresso na carreira de Professor Municipal. Como dizem Maria da Consolação Rocha e Carmem Sylvia Vidigal Moraes:

É importante lembrar que os concursos para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, anteriores a 2003, exigiam o curso Normal, de nível médio, e as professoras podiam trabalhar na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental, sem perdas salariais. Por isso, eram as professoras primárias que trabalhavam nos jardins municipais e nas instituições conveniadas do Projeto “Adote um pré”. (ROCHA; MORAES, 2015, p. 84)

Assim sendo, porém, se antes o Professor Municipal podia optar por atuar tanto nas instituições de ensino fundamental como na educação infantil dispendo de um mesmo

---

<sup>23</sup>A LDB, Lei nº 9.394/96 em seu artigo 62 determina a formação superior para os docentes atuantes na educação básica, todavia abre a prerrogativa para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para àqueles que tiverem no mínimo a formação no ensino médio, modalidade normal.

vencimento-base, com a criação do cargo de educador infantil o cenário muda. A partir de 2004, o educador infantil atua nas UMEIs com as crianças de zero a cinco anos, mas com um vencimento-base diferenciado e inferior em relação ao do professor municipal em exercício nas escolas municipais. Diferencia-se igualmente a progressão na carreira desses servidores no município, enquanto o educador pode progredir até o nível 15, o docente do ensino fundamental pode evoluir na carreira conjugando seu tempo de serviço, mais aprovação em avaliação de desempenho e sua formação acadêmica até o nível 24, como pode ser visto na tabela de vencimentos-base abaixo.

**Tabela 22-** Vencimentos-base dos cargos públicos efetivos de Educador Infantil (EI) e Professor Municipal (PM) no ano de 2004 - valores nominais (em R\$)

Nível	2004	
	EI	PM
1	424,24	684,87
2	445,45	720,92
3	467,72	758,86
4	491,11	798,8
5	515,67	840,85
6	541,45	885,1
7	568,52	931,69
8	596,95	980,72
9	626,8	1.032,34
10*	658,14	1.086,67
11	691,04	1.143,86
12	725,59	1.204,07
13	761,87	1.267,44
14	799,97	1.334,15
15	839,97	1.404,37
16		1.478,28
17		1.552,19
18		1.629,80
19		1.711,29
20		1.796,86
21		1.886,70
22		1.981,04
23		2.080,09
24		2.184,09

**Fonte:** Lei 7.235/1996; Lei 8.679/2003.

**Nota:** A progressão do Professor Municipal é imediata para o nível 10 no ato do ingresso na carreira.

Essa diferenciação nos vencimentos-base no quadro da Secretaria Municipal de Educação para o docente da educação infantil e do ensino fundamental não é casual, ao que indicam referências como Mércia de Figueiredo Noronha Pinto (2009) a ampliação do atendimento na educação infantil na rede pública de Belo Horizonte teve como um dos seus principais impasses os gastos que seriam gerados com o pagamento dos docentes que atuariam nas instituições de educação infantil. Em entrevista feita por Pinto (2009) com Isa Teresinha Ferreira Rodrigues, participante na Secretaria Municipal de Educação (SMED) da formulação da política de ampliação de atendimento da educação infantil em Belo Horizonte, a entrevistada relata um processo envolvendo várias pessoas e desenhos de vários cenários para concretizá-la. A esse respeito, Isa Teresinha Ferreira Rodrigues em entrevista a Mércia Pinto (2009) discorre:

Em 2001, nós trabalhamos com vários cenários de atendimento a essa faixa etária, tanto de creche quanto de pré-escola. Chegamos a pensar em sete cenários diferentes, colocando números de crianças diferenciados, quadro de pessoal que previsse um núcleo central, onde houvesse uma direção do quadro completo da escola, mas que esse quadro completo ficasse responsável por módulos de educação infantil, por prédios que funcionassem no entorno daquela direção. Para enxugar os custos de direção da escola e os custos de quadro de pessoal. Então, construímos sete cenários diferentes. Eram cenários bastante elaborados, eram propostas interessantes, mas todos esses cenários foram vetados pela Secretaria de Planejamento, na época. Na verdade, a Secretaria de Planejamento, pela reforma administrativa, passou a se chamar Secretaria de Coordenação de Políticas Sociais que foi a SCOMPS. Então, na época, a SCOMPS vetou todos esses cenários, porque era o ano de 2001 e não se tinha ainda nem a perspectiva de criação do FUNDEB. Não se pensava ainda em um financiamento específico para a educação infantil, recursos subvinculados para essa área e a prioridade, claro, do orçamento do município com a educação estava vinculada ao ensino fundamental, [...]. O município tinha clareza que ele precisava atuar na educação infantil, na rede pública, que tinha que criar sua rede própria e atender as diretrizes legais que estavam postas, que tinha que atender não só a Constituição de 88, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica do município, a LDB como a própria normatização da Educação infantil dentro do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. [...] por outro lado, na época, já se colocava que o município estava gastando mais do que os 25% estabelecidos por Lei, que deveriam ser aplicados em educação, já se gastava mais do que isso, então era muito difícil, muito complicado pensar numa ampliação da rede pública com construção das escolas de educação infantil, das unidades de educação infantil, dentro do cenário que a gente havia construído, todos eles considerando o professor da rede pública. (RODRIGUES, 2012 Apud PINTO, 2009, p. 50, grifo nosso).

Fica evidente nesse trecho o peso da dimensão orçamentária na implementação de políticas públicas, especificamente no caso da educação infantil pública em Belo Horizonte. A vigência do FUNDEF que subvinculava recursos da educação estritamente para o ensino fundamental e a falta de um novo fundo abrangendo toda a educação

básica é citado por Isa Teresinha como um dos elementos dificultadores para se colocar em prática a ampliação do atendimento da educação infantil na rede pública municipal de Belo Horizonte. Em termos do financiamento da educação confrontando a dificuldade de Belo Horizonte de investir mais na área educacional, especificamente na execução da política de educação infantil, a entrevistada chega a relatar o cumprimento do município de Belo Horizonte do artigo 212 da Constituição Federal de 1988, ao afirmar que Belo Horizonte já vinha investindo o mínimo constitucional de 25% das suas receitas de impostos e transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino. Aliás, nesse sentido, vale ressaltar que a própria Lei Orgânica do município de Belo Horizonte publicada em 21 de março de 1990 dispõe em seu capítulo da Educação, um percentual mínimo superior ao previsto constitucionalmente: “O Município aplicará, anualmente, nunca menos de trinta por cento da receita orçamentária corrente exclusivamente na manutenção e expansão do ensino público municipal” (BELO HORIZONTE, 1990, art. 160).

Para enfrentar esse impasse de ter que assegurar o direito à educação infantil às crianças da cidade, mas de forma a não sobrecarregar o orçamento da Prefeitura de Belo Horizonte, Pinto (2009) dá indícios claros de que a criação do cargo de educador infantil foi uma solução determinante.

**[...] não há possibilidade de começar a atender a demanda da educação infantil com os custos atuais que a educação tem com o seu quadro de pessoal.** O salário de um professor municipal que tem pagamento por habilitação é de R\$ 888,00 iniciais para aqueles que têm curso superior e R\$580,00 para os que têm formação em nível de ensino médio-magistério, por 4 horas e meia de trabalho por dia. Como 87% dos professores da rede municipal têm formação superior e o número de alunos por turma é tanto menor quanto menor for a idade, o custo aluno na educação infantil torna-se muito alto devido ao plano de carreira existente hoje na RME de Belo Horizonte. Nessas condições, e com as possibilidades atuais de financiamento, torna-se impossível atender essa demanda; [...] para viabilizar esse atendimento é preciso reduzir custos, garantindo a qualidade que sempre foi defendida. Para isto, as possibilidades que estão sendo estudadas são: ou a criação de um outro cargo específico para a educação infantil com formação em nível médio na modalidade Normal para quem for ingressar na carreira, ou a alteração no atual plano de carreira para os professores a partir do próximo concurso. [...] (Educação Infantil em Debate, PBH/SMED, 2002 apud PINTO 2009, grifo nosso).

Para a efetivação do direito à educação infantil na rede pública do município, a Prefeitura de Belo Horizonte lançou mão da primeira alternativa criando o cargo de

educador infantil conjuntamente com as UMEIs por meio da aprovação da Lei nº 8.679/2003. Opção que é entendível do ponto de vista racional financeiro-econômico, já que em geral a folha de pagamento corresponde o maior montante das despesas das administrações públicas como aponta Dutra Júnior e outros pesquisadores (2000), mas é questionável quando o enfoque é a atratividade da carreira do professor atuante na educação infantil; a fragmentação da educação básica com a diferenciação do tratamento de professores que atuam em etapas de ensino distintas e obviamente com essa opção, coloca-se em segundo plano o próprio princípio constitucional de valorização do professor.

Esse rompimento da carreira unificada no magistério em Belo Horizonte a partir de 2003 com a criação do cargo de educador infantil deu aval ao governo municipal para estabelecimento de regras diferenciadas para esse segmento:

1º) a priori os educadores infantis deveriam cumprir 240 dias letivos modificados para 200 dias apenas após greve do segmento profissional no ano de 2005;

2º) o impedimento das educadoras de eleger-se a vice-direção das UMEIs até o ano de 2007;

3º) na fixação da gratificação de jornada complementar;

4º) na própria definição diferenciada da tabela de vencimento-base, às vezes entre docentes com uma mesma formação que atuam em etapas diferentes da educação básica (ROCHA & MORAES, 2015, p. 85-86).

Essa diferenciação e distância dos vencimentos-base<sup>24</sup> entre o cargo de educador infantil e professor municipal pode ser vista ao longo da série histórica nas tabelas e gráficos abaixo, a partir de vários exercícios de análise propostos:

---

<sup>24</sup> A resolução nº 02 de 28/05/2009 do CEB/CNE, artigo 5º- inciso IV veda qualquer diferenciação do vencimento ou salário inicial em virtude de etapa ou modalidade de atuação do profissional docente, admitindo-se apenas a diferenciação do vencimento pelos níveis das habilitações.

**Tabela 23-** Vencimento-base do Educador Infantil (EI) de Belo Horizonte 2005-2011<sup>25</sup> com jornada de trabalho de 22h30min- em valores nominais

Nível	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
1	424,24	424,24	551,22	625,63	850,00	850,00	919,96	1.030,35
2	445,45	445,45	578,78	656,92	892,50	892,50	965,96	1.081,87
3	467,72	467,72	607,72	689,76	937,13	937,13	1.014,25	1.135,96
4	491,11	491,11	638,11	724,25	983,98	983,98	1.064,97	1.192,76
5	515,67	515,67	670,02	760,46	1.033,18	1.033,18	1.118,22	1.252,40
6	541,45	541,45	703,52	798,49	1.084,84	1.084,84	1.174,13	1.315,02
7	568,52	568,52	738,69	838,41	1.139,08	1.139,08	1.232,83	1.380,77
8	596,95	596,95	775,63	880,33	1.196,04	1.196,04	1.294,47	1.449,81
9	626,8	626,8	814,41	924,35	1.255,84	1.255,84	1.359,20	1.522,30
10	658,14	658,14	855,13	970,56	1.318,63	1.318,63	1.427,16	1.598,42
11	691,04	691,04	897,89	1.019,09	1.384,56	1.384,56	1.498,52	1.678,34
12	725,59	725,59	942,78	1.070,05	1.453,79	1.453,79	1.573,44	1.762,25
13	761,87	761,87	989,92	1.123,55	1.526,48	1.526,48	1.652,11	1.850,37
14	799,97	799,97	1.039,41	1.179,73	1.602,80	1.602,80	1.734,72	1.942,89
15	839,97	839,97	1.091,38	1.238,70	1.682,94	1.682,94	1.821,45	2.040,03

**Fonte:** Site leis municipais.

<sup>25</sup> A exposição da série histórica em dois momentos (2004-2011) e (2012-2015) se explica devido ao objetivo de melhor evidenciar as mudanças ou permanências na carreira do docente da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir de 2012, com a aprovação da Lei nº 10.572/2012 e transformação do cargo público efetivo de educador infantil no cargo público efetivo de professor para a educação infantil.

**Tabela 24-** Vencimento Básico do Professor Municipal (PM) de Belo Horizonte 2005-2011 com jornada de trabalho de 22h30min- em valores nominais

Nível	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
1	684,87	684,87	746,64	795,17	950	950	989,04	1.080,38
2	720,92	720,92	783,97	834,93	997,5	997,5	1.038,50	1.134,40
3	758,86	758,86	823,17	876,68	1.047,38	1.047,38	1.090,42	1.191,12
4	798,8	798,8	864,33	920,51	1.099,74	1.099,74	1.144,94	1.250,68
5	840,85	840,85	907,54	966,54	1.154,73	1.154,73	1.202,19	1.313,21
6	885,1	885,1	952,92	1.014,86	1.212,47	1.212,47	1.262,30	1.378,87
7	931,69	931,69	1.000,57	1.065,61	1.273,09	1.273,09	1.325,41	1.447,81
8	980,72	980,72	1.050,60	1.118,89	1.336,75	1.336,75	1.391,68	1.520,20
9	1.032,34	1.032,34	1.103,12	1.174,83	1.403,58	1.403,58	1.461,27	1.596,21
10	1.086,67	1.086,67	1.158,28	1.233,57	1.473,76	1.473,76	1.534,33	1.676,03
11	1.143,86	1.143,86	1.216,20	1.295,25	1.547,45	1.547,45	1.611,05	1.759,83
12	1.204,07	1.204,07	1.277,01	1.360,01	1.624,82	1.624,82	1.691,60	1.847,82
13	1.267,44	1.267,44	1.340,86	1.428,01	1.706,06	1.706,06	1.776,18	1.940,21
14	1.334,15	1.334,15	1.407,90	1.499,41	1.791,37	1.791,37	1.864,99	2.037,22
15	1.404,37	1.404,37	1.478,29	1.574,39	1.880,94	1.880,94	1.958,24	2.139,08
16	1.478,28	1.478,28	1.552,21	1.653,10	1.974,98	1.974,98	2.056,15	2.246,03
17	1.552,19	1.552,19	1.629,82	1.735,76	2.073,73	2.073,73	2.158,96	2.358,34
18	1.629,80	1.629,8	1.711,31	1.822,55	2.177,42	2.177,42	2.266,90	2.476,25
19	1.711,29	1.711,29	1.796,87	1.913,68	2.286,29	2.286,29	2.380,25	2.600,07
20	1.796,86	1.796,86	1.886,72	2.009,36	2.400,60	2.400,60	2.499,26	2.730,07
21	1.886,70	1.886,7	1.981,05	2.109,83	2.520,63	2.520,63	2.624,23	2.866,57
22	1.981,04	1.981,04	2.080,11	2.215,32	2.646,66	2.646,66	2.755,44	3.009,90
23	2.080,09	2.080,09	2.184,11	2.326,08	2.779,00	2.779,00	2.893,21	3.160,40
24	2.184,09	2.184,09	2.293,32	2.442,39	2.917,95	2.917,95	3.037,87	3.318,42

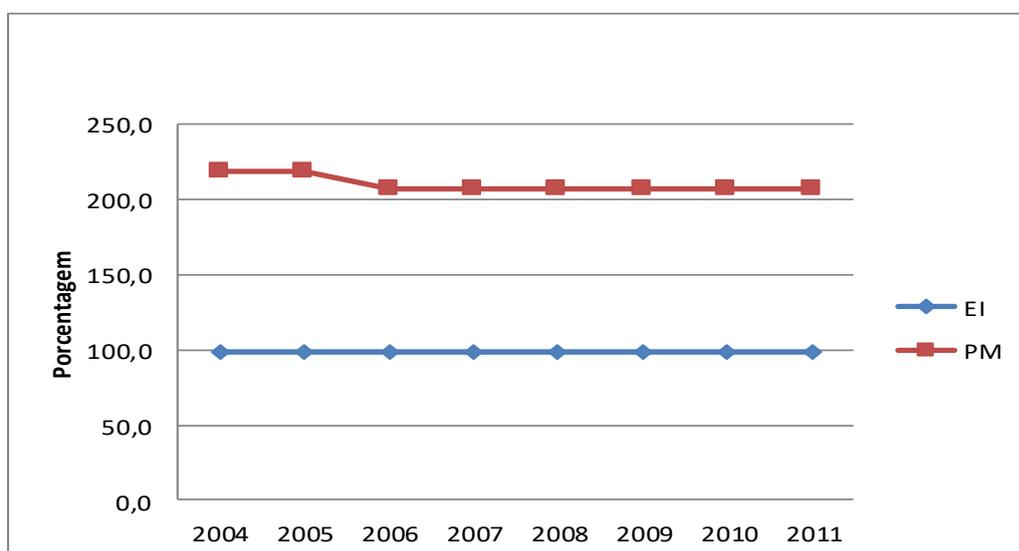
**Fonte:** Site leis municipais.

**Tabela 25** - Dispersão Salarial (%) Educador Infantil e Professor Municipal (valor nominal)- 2004 a 2011

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
EI	98,0	98,0	98,0	98,0	98,0	98,0	98,0	98,0
PM	218,9	218,9	207,2	207,2	207,2	207,2	207,2	207,2

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados coletados nas tabelas de vencimento básico disponíveis na legislação municipal.

**Gráfico 5-** Dispersão salarial (%) Educador Infantil (EI) e Professor Municipal (PM) – Valor Nominal



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nas tabelas de vencimento-básico disponíveis na legislação municipal.

Em todas as tabelas e gráfico (5, 6 e 3, respectivamente) fica evidente a significativa diferença de vencimento básico do educador infantil e do professor municipal. O gráfico 3, especificamente, ao apresentar o dado do percentual da dispersão salarial<sup>26</sup> dos dois

<sup>26</sup> No livro “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público” Adhemar F. Dutra Júnior et. al (2000) compreendem a dispersão salarial como a diferença entre o vencimento básico inicial sem nenhuma gratificação ou vantagem e a maior remuneração, isto é, vencimento básico final somado a todas as vantagens do trabalhador. Todavia, para efeito de análise esse trabalho considera para cálculo da dispersão salarial a diferença entre o vencimento inicial e o final como outras pesquisas já vêm fazendo, a

segmentos profissionais, “isto é, a distância entre a menor e a maior remuneração que correspondem, respectivamente, ao início e ao fim da carreira de uma determinada categoria profissional”, verifica-se uma dispersão de aproximadamente 100% no caso do educador infantil e do professor municipal mais de 200% em todos os anos (DUTRA JUNIOR et al., 2000, p. 131). Vale, porém a ressalva que o professor municipal com ensino superior a partir do dia da posse é enquadrado no nível 10 da carreira e não no nível 1 no caso do educador infantil.

Numa análise dos valores nominais e dos valores dos vencimentos básicos atualizados pelo INPC<sup>27</sup>, ao se observar os dados do vencimento final do educador infantil e o final do professor municipal, é visível que persiste uma diferenciação de vencimento final das carreiras de mais de mil reais no período de 2004 a 2011. A partir de 2012, quando a Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012 é aprovada, transformando o cargo público efetivo de educador infantil no cargo público efetivo de professor para a educação infantil, mesmo tendo-se igualado os vencimentos dos dois segmentos até o nível 15 (mantendo-se, porém as carreiras diferenciadas), constata no gráfico 4 a mesma diferença do vencimento inicial e final do professor atuante na educação infantil e do professor municipal, isto é, 98% e 207% respectivamente.

---

citar como exemplo o artigo “Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010” produzido por Márcia Aparecida Jacomini, Maria Angélica P. Minhoto e Rubens Barbosa de Camargo (JACOMINI, MINHOTO, CAMARGO, 2012, p. 12).

<sup>27</sup> Justifica-se a atualização ou correção dos dados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor- INPC devido esse ser o mesmo índice considerado para correção e/ou atualização do valor por aluno do ensino fundamental e da complementação da União, regras essas dispostas na Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB. Tal critério é utilizado pela pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN”.

**Tabela 26-** Vencimento Básico do Professor para a Educação Infantil (PEI) de Belo Horizonte 2012-2015 com jornada de trabalho de 22h30min- em valores nominais

Nível	2012	2013	2014	2015
1	1.186,85	1.260,44	1.348,67	1.348,67
2	1.246,19	1.323,46	1.416,10	1.416,10
3	1.308,50	1.389,63	1.486,91	1.486,91
4	1.373,93	1.459,11	1.561,25	1.561,25
5	1.442,63	1.532,07	1.639,31	1.639,31
6	1.514,76	1.608,67	1.721,28	1.721,28
7	1.590,49	1.689,11	1.807,34	1.807,34
8	1.670,02	1.773,56	1.897,71	1.897,71
9	1.753,52	1.862,24	1.992,60	1.992,60
10	1.841,20	1.955,35	2.092,22	2.092,22
11	1.933,26	2.053,12	2.196,84	2.196,84
12	2.029,92	2.155,77	2.306,68	2.306,68
13	2.131,41	2.263,56	2.422,01	2.422,01
14	2.237,99	2.376,74	2.543,11	2.543,11
15	2.349,88	2.495,58	2.670,27	2.670,27

Fonte: Site leis municipais

**Tabela 27-** Vencimento Básico do Professor Municipal (PM) de Belo Horizonte 2012-2015 com jornada de trabalho de 22h30min- em valores nominais

Nível	2012	2013	2014	2015
1	1.186,85	1.260,44	1348,67	1348,67
2	1.246,19	1.323,46	1416,10	1416,10
3	1.308,50	1.389,63	1486,91	1486,91
4	1.373,93	1.459,11	1561,25	1561,25
5	1.442,63	1.532,07	1639,31	1639,31
6	1.514,76	1.608,67	1721,28	1721,28
7	1.590,49	1.689,11	1807,35	1807,35
8	1.670,02	1.773,56	1897,71	1897,71
9	1.753,52	1.862,24	1992,60	1992,60
10	1.841,20	1.955,35	2092,22	2092,22
11	1.933,26	2.053,12	2196,84	2196,84
12	2.029,92	2.155,77	2306,68	2306,68
13	2.131,41	2.263,56	2422,01	2422,01
14	2.237,99	2.376,74	2543,11	2543,11
15	2.349,88	2.495,58	2670,27	2670,27
16	2.467,38	2.620,36	2803,79	2803,79
17	2.590,75	2.751,37	2943,97	2943,97
18	2.720,29	2.888,94	3091,17	3091,17
19	2.856,30	3.033,39	3245,73	3245,73
20	2.999,11	3.185,06	3408,01	3408,01
21	3.149,07	3.344,31	3578,41	3578,41
22	3.306,52	3.511,53	3757,34	3757,34
23	3.471,85	3.687,10	3945,20	3945,20
24	3.645,44	3.871,46	4142,46	4142,46

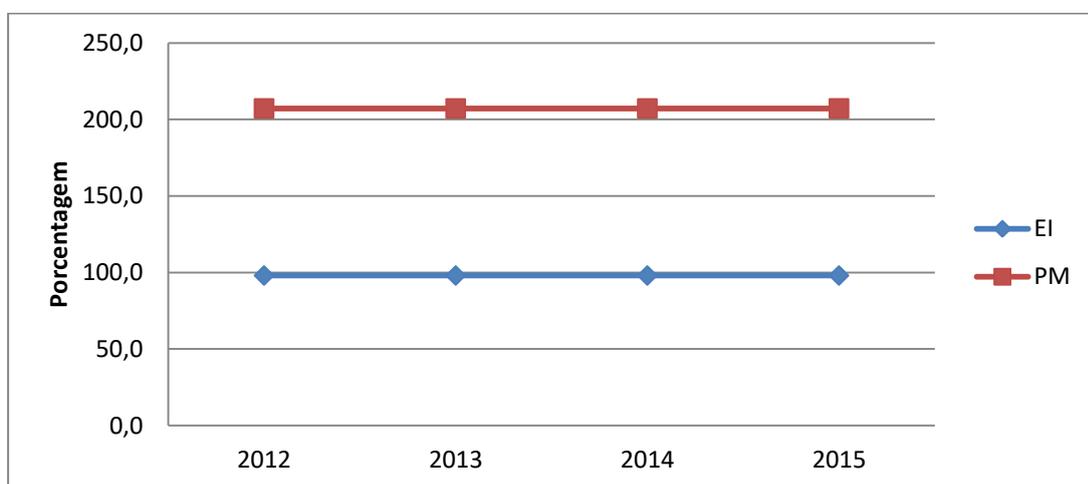
**Fonte:** Site leis municipais.

**Tabela 28-** Dispersão Salarial (%) Educador Infantil e Professor Municipal (valor nominal)

	2012	2013	2014	2015
EI	98,0	98,0	98,0	98,0
PM	207,2	207,2	207,2	207,2

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir dos dados coletados nas tabelas de vencimento básico disponíveis na legislação municipal.

**Gráfico 6-** Dispersão salarial (%) Educador Infantil e Professor Municipal (valor nominal) 2012 – 2015.



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nas tabelas de vencimento básico disponíveis na legislação municipal.

Outra leitura possível da evolução do vencimento básico inicial dos docentes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é por meio da correção monetária desses valores nominais, tendo-se a vista não só o valor nominal, mas também real do vencimento inicial dos segmentos de educador infantil e professor municipal.

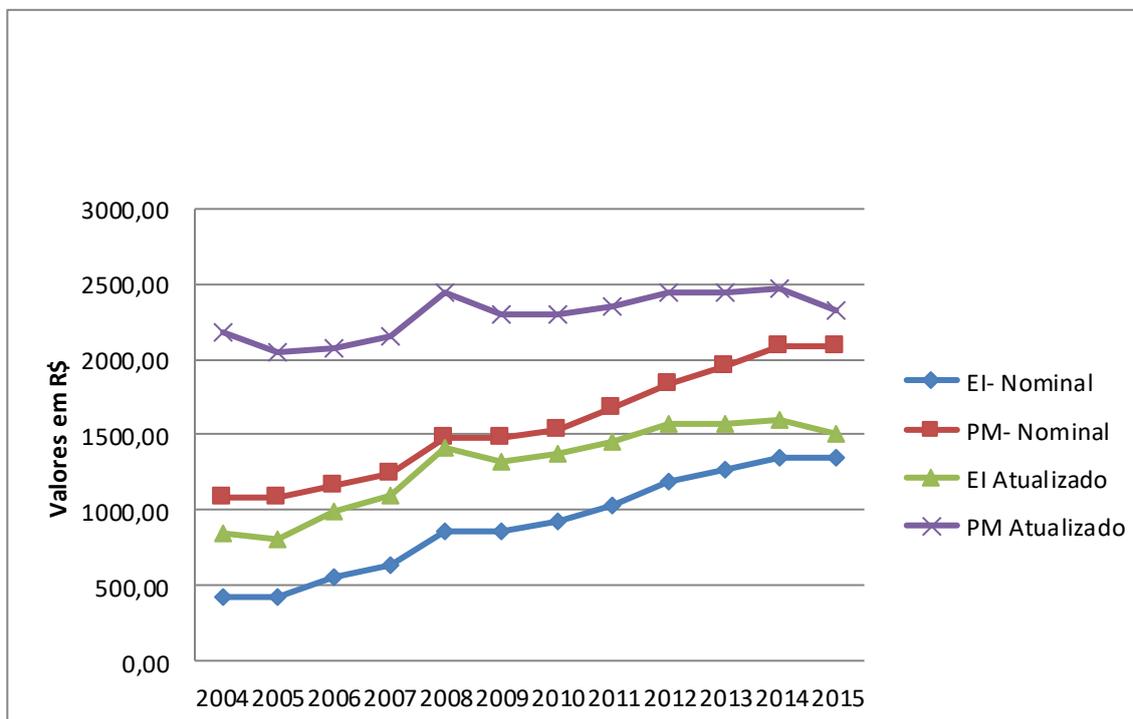
Na tabela e gráfico, logo abaixo, são apresentados os dados do vencimento básico inicial (nominal e atualizado) do educador infantil e do professor municipal, a partir do qual faz-se algumas pontuações, a saber:

**Tabela 29-** Vencimento inicial Educador Infantil (ingresso nível médio) e Professor Municipal (ingresso ensino superior), jornada de 22h30min, valores nominais e atualizados pelo INPC para dez./2015 (R\$)

Ano	EI- Nominal	PM- Nominal	EI Atualizado	PM Atualizado
2004	424,24	1086,67	848,44	2173,24
2005	424,24	1086,67	799,41	2047,65
2006	551,22	1.158,28	988,78	2077,72
2007	625,63	1.233,57	1091,54	2152,22
2008	850,00	1.473,76	1410,29	2445,22
2009	850,00	1.473,76	1324,45	2296,38
2010	919,96	1.534,33	1376,82	2296,29
2011	1030,35	1.676,03	1448,39	2356,04
2012	1186,85	1.841,20	1572,77	2439,88
2013	1260,44	1.955,35	1572,80	2439,93
2014	1348,67	2092,22	1594,22	2473,15
2015	1348,67	2092,22	1500,75	2328,14

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nas tabelas de vencimento básico disponíveis na legislação municipal.

**Gráfico 7-** Vencimento inicial Educador Infantil (ingresso nível médio) e Professor Municipal (ingresso superior), jornada de 22h30min., valores nominais e atualizados pelo INPC para dezembro/2015 (R\$).



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nas tabelas de vencimento básico disponíveis na legislação municipal.

Ao observarmos o gráfico, primeiramente percebe-se nas curvas do vencimento inicial (valor nominal) que nos anos em que há crescimento ou estabilização do valor nominal (2008-2009 e 2014 e 2015) do vencimento-base do educador infantil/professor para a educação infantil percebe-se o mesmo movimento no gráfico para o professor municipal, evidenciando, portanto que o reajuste ou não reajuste no ano é compartilhado pelas duas carreiras docentes da RME/BH.

Por sua vez quando se leva em conta os valores atualizados monetariamente para dezembro de 2015, deparamos com valores que não correspondem com rendimento mensal em si, mas sim com a recomposição ou não do poder de compra real do educador infantil e do professor municipal, tendo em vista a inflação do período. Analisando os pormenores da série histórica, por exemplo, percebe-se na transição dos anos de 2008

para 2009 e 2014 e 2015 a queda do valor real do vencimento inicial tanto para o cargo de educador infantil/professor para educador infantil quanto para o professor municipal, ou seja, para ambos os docentes há perda do poder de compra haja vista o não reajuste da tabela de vencimento-base nos anos de 2009 e 2015.

No período de 2012 a 2015, com a transformação do cargo de educador infantil para professor para a educação infantil o vencimento inicial de ambos segmentos é igualado-nível 1 até o nível 15-, devendo-se considerar entretanto como já foi ressaltado que os professores municipais com ensino superior são enquadrados no nível 10 no ato da posse e não no 1 como pode parecer nas tabelas de vencimento básico dispostas nas respectivas leis municipais. Em todo o período da série histórica, no gráfico é possível observar uma distância entre o vencimento-base inicial do educador infantil/professor para a educação infantil e o do professor municipal. Mesmo com os valores do vencimento-base atualizados o cargo de educador infantil/professor para a educação infantil em nenhum ano alcança ou ultrapassa o vencimento-base com valor nominal ou atualizado do cargo de professor municipal, ou seja, em todos os anos da série histórica o poder de compra do docente da educação infantil é inferior ao do professor municipal. A partir dessa constatação anterior, vale destacar que mesmo a partir de 2012 quando os vencimentos-base dos dois cargos são igualados - do nível 1 ao 15- persiste a distância do valor do vencimento-base inicial recebido pelo professor para a educação infantil e o professor municipal como pode ser visto no gráfico abaixo, o qual focaliza apenas esse período .

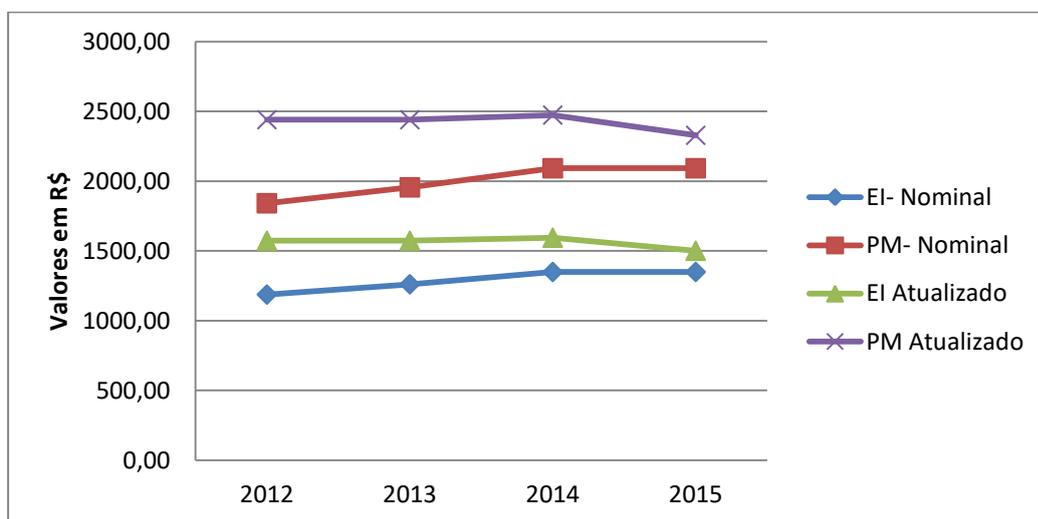
Por outra, na tabela 30, ao dividirmos o valor do vencimento inicial do Professor Municipal e do Professor para a Educação Infantil, desde 2004 a 2015, percebemos a diminuição da diferença paga a esses profissionais da carreira docente. Enquanto em 2004, o Professor Municipal recebia 2,6 (156%) a mais que o Professor para a Educação Infantil, por sua vez em 2015 essa diferença cai, isto é, em 2015 o Professor Municipal ganha 1,6 (55%) a mais que o Professor para a Educação Infantil.

**Tabela 30-** Diferença entre o Vencimento inicial Educador Infantil (ingresso nível médio) e Professor Municipal (ingresso ensino superior), jornada de 22h30min.

Ano	EI- Nominal	PM- Nominal	PM/EI
2004	424,24	1086,67	2,6
2005	424,24	1086,67	2,6
2006	551,22	1.158,28	2,1
2007	625,63	1.233,57	2,0
2008	850	1.473,76	1,7
2009	850	1.473,76	1,7
2010	919,96	1.534,33	1,7
2011	1030,35	1.676,03	1,6
2012	1186,85	1.841,20	1,6
2013	1260,44	1.955,35	1,6
2014	1348,67	2092,22	1,6
2015	1348,67	2092,22	1,6

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nas tabelas de vencimento básico disponíveis na legislação municipal.

**Gráfico 8-** Vencimento inicial Professor para a Educação Infantil (ingresso nível médio) e Professor Municipal (ingresso ensino superior), jornada de 22h30min., valores nominais e atualizados pelo INPC para dezembro/2014 (R\$) – 2012 a 2015.



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nas tabelas de vencimento básico disponíveis na legislação municipal.

**Tabela 31-** Variação do Vencimento inicial Educador Infantil (ingresso nível médio) e Professor Municipal (ingresso ensino superior), jornada de 22h30min, valores nominais e atualizados pelo INPC para dez./2015 (R\$)

Período	Var. Nom.% EI	Var. Atual.% EI	Var. Nom. % PM	Var. Atual. % PM
2004/2005	0,0	-5,8	0,0	-5,8
2005/2006	29,9	23,7	6,6	1,5
2006/2007	13,5	10,4	6,5	3,6
2007/2008	35,9	29,2	19,5	13,6
2008/2009	0,0	-6,1	0,0	-6,1
2009/2010	8,2	4,0	4,1	0,0
2010/2011	12,0	5,2	9,2	2,6
2011/2012	15,2	8,6	9,9	3,6
2012/2013	6,2	0,0	6,2	0,0
2013/2014	7,0	1,4	7,0	1,4
2014/2015	0,0	-5,9	0,0	-5,9
<b>VAR. % TOTAL</b>	<b>127,9</b>	<b>64,7</b>	<b>69,0</b>	<b>8,5</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nas tabelas de vencimento básico disponíveis na legislação municipal.

Na tabela 31, apesar de constatar a persistência das carreiras docentes diferenciadas para a educação infantil e para o ensino fundamental na RME/BH, sendo o vencimento-inicial pago ao professor da educação infantil (ingresso nível 1) inferior em todos os anos em relação ao percebido pelo professor municipal (ingresso nível 10), observa-se no cálculo da variação do vencimento (nominal e atualizado), no período de 2004 a 2015 uma variação superior no vencimento inicial da carreira docente da educação infantil em contraste a dos professores municipais. Enquanto a variação total do vencimento inicial para os docentes da educação infantil de 2004 a 2015 é 64,7% para os professores

municipais essa variação é de 8,5%. A maior variação do vencimento inicial observada na série histórica é no período de 2007-2008, sendo 29,2% para os professores da educação infantil e 13,6% para os professores do ensino fundamental. Esse salto no vencimento inicial em 2007-2008, em comparação aos outros períodos na série histórica é justificado pelo reajuste remuneratório concedido pela Lei nº 9.465, de 07 de dezembro de 2007, parcelado em quatro vezes iguais: 4,25% a partir de 1º de julho de 2007; 4,25% a partir de 1º de janeiro de 2008; 4,25% a partir de 1º julho de 2008 e 4,25% a partir de 1º de novembro de 2008, perfazendo ao final um reajuste de 17% (BELO HORIZONTE, 2007, artigo 1º).

Já caminhando para o desfecho desse subtítulo, parece-nos possível problematizar que o lugar peculiar que o professor da educação infantil ocupa nas políticas de valorização docente pode estar relacionado também à imagem que se constrói dele e da sua função profissional (ou não). A esse respeito, ter em mente as atribuições do educador infantil de Belo Horizonte desdobradas no texto da Lei nº 8.679/2003, pode nos auxiliar não só a evidenciar elementos centrais no trabalho docente nessa etapa da educação básica, como também a repensar essas funções do ponto de vista do valor que lhe é atribuída. Assim sendo, no artigo 5º da Lei nº 8.679/2003 são descritas as seguintes atribuições específicas do cargo de educador infantil, a saber:

- I - atuar em atividades de educação infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses;
- II - executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses,** consignadas na proposta político-pedagógica;
- III - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;**
- IV - desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixo norteador do desenvolvimento infantil;**
- V - assegurar que a criança matriculada na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso atendidas de forma adequada;
- VI - propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;
- VII - implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis;
- VIII - executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;
- IX - colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;

- X - colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;
- XI - interagir com demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico;
- XII - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Administração Municipal;
- XIII - refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;
- XIV - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas. (BELO HORIZONTE, 2003, grifo nosso).

Como pode ser visto a descrição enfatiza dentre outras: a ideia do desenvolvimento integral da criança pequena que deve ser estimulado pelo educador a partir de atividades embasadas em seu conhecimento científico; o ato do brincar que deve ser privilegiado em todos os espaços e tempos do trabalho pedagógico como ferramenta poderosa na mediação da aprendizagem e por fim e não menos importante, o princípio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Desse último aspecto, vale refletir que apesar dessa interlocução permanente entre o *educar* e *cuidar* e a sua centralidade na Pedagogia da Educação Infantil, há que dizer que os dois não estão em pé de igualdade. O educar encontra lugar privilegiado no imaginário social, ligado ao desenvolvimento das funções cognitivas daquele que vai a escola, por outra o cuidar se encontra num lugar de desprestígio, associado a uma ocupação dos leigos ou daqueles que não tem formação (GONÇALVES, 2015). Nessa perspectiva, o professor da educação infantil ao atuar também no âmbito do cuidado da criança, não consegue escapar das conseqüências dessa concepção, pois conforme constata a produção acadêmica, “a idade da criança e o cuidado com seu corpo seriam fatores importantes de desprestígio do profissional de educação infantil” (ARCE, 2001, p. 168).

Nos estudos de Alessandra Arce a esse respeito, o mito da mãe, mulher como educadora nata é outra questão problemática quando se reflete sobre a desvalorização salarial e da figura do profissional da educação infantil (ARCE, 2001). A criança passa a frequentar o espaço coletivo da instituição da educação infantil deixa a mãe em casa ou ocupada das exigências do mercado de trabalho, mas no imaginário social esse espaço doméstico acompanha a criança até na instituição escolar, tendo a criança de encontrar nesse espaço a figura materna, sensível, delicada, paciente e afetuosa encarnada na professora (ARCE, 2001). A instituição de educação infantil torna-se a extensão da casa, enquanto a professora é a extensão da mãe.

O magistério da primeira etapa da educação básica de Belo Horizonte ao que indica os estudos de Maria da Consolação Rocha (2009) também sofre com essa ambiguidade atribuída ao trabalho docente na educação infantil, a qual inclusive ecoa no afastando de possíveis candidatos professores dessa etapa, como pode ser visto nas reflexões abaixo da autora :

Essas contradições deixam as profissionais em situação dúbia, exercendo tarefas de professoras, recebendo como educadoras e tendo o reconhecimento de "crecheiras" ou "mães temporárias". Elas se sentem desvalorizadas profissionalmente e financeiramente, sem direitos. O que acaba resultando em grande rotatividade no setor, pois segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, ainda não formalizados, até 2006, aproximadamente, 47% das educadoras, haviam pedido exoneração, ou não chegaram a tomar posse. (ROCHA, 2009, p. 249)

#### **4.3.2. Remuneração: análise de contracheques e folhas financeiras de professores para a educação infantil da RME/BH**

O caminho percorrido na investigação até aqui nos leva a sublinhar a importância da remuneração aliada a outros elementos da carreira para a valorização do magistério e para a qualidade da educação, seja na educação infantil nosso foco de estudo ou em qualquer etapa de ensino. No caso da educação infantil, fundamentados em estudos na área de valorização da remuneração do professor (ALVES, PINTO, 2011) ou de políticas docentes no Brasil (GATTI, BARRETO, ANDRÉ; 2011) verifica-se que de modo geral nas creches e pré-escolas do país se encontram os professores com os piores rendimentos de todo o magistério.

Dada essa realidade, considerando nosso lócus de estudo, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, nos propomos a priori, nesse último subtítulo da dissertação a analisar folhas financeiras e contracheques disponibilizados por 6 professores da educação infantil da RME/BH. Posteriormente, dado os prazos para a defesa, a quantidade de dados gerados e a própria organização do trabalho, optamos por expor e analisar a vida funcional de uma única professora em relação à sua carreira e remuneração. Visa-se com isso, acompanhar a trajetória e variação remuneratória dessa

professora na carreira docente da educação infantil na RME/BH desde a sua posse até o ano de 2015, haja vista elementos como o seu investimento formativo ao longo da carreira, o tempo de serviço, a aprovação em avaliação de desempenho, assim como os elementos integrantes da remuneração dessa professora ao longo dos anos.

Vale ressaltar que a opção por coletar esses instrumentos- contracheques e folhas financeiras- não foi imediata, mas uma alternativa perante a não obtenção das folhas de pagamento do magistério da educação infantil do município em um primeiro momento, assim como pela opção de não análise dos dados disponíveis no Portal de Transparência no sítio da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em vista das informações acessíveis no endereço eletrônico corresponderem apenas ao intervalo de 2012 a 2014, não nos possibilitando, portanto a investigação do período traçado para essa pesquisa, 2004 a 2015.

Tendo delineado esse período de análise da pesquisa, estabeleceu-se como critério para coleta dos contracheques e folhas financeiras que os professores detentores dos instrumentos fossem servidores estáveis, ou seja, tivessem saído do estágio probatório, assim como ter gozado da progressão horizontal de no mínimo um nível na carreira até o ano de 2015.

É preciso dizer que apenas o professor detentor dos contracheques ingressou na RME/BH em 2004, na nomeação dos primeiros educadores infantis. Seus contracheques foram coletados ao longo da sua carreira de educador/ professor para a educação infantil, enquanto que as folhas financeiras disponibilizadas pelas professoras da educação infantil são documentos gerados pela Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH e que foram requeridas pessoalmente pelas docentes e depois disponibilizadas para o fim de desenvolvimento dessa pesquisa, já que as mesmas não mantinham seus contracheques ou ainda os tinha descartado ao longo dos anos.

Foram contactadas ao longo desse período de coleta dos contracheques e folhas financeiras por volta de 26 professores. Usou-se como estratégia para essa coleta contactar professores com algum vínculo pessoal com a autora desse trabalho ou contatos desses primeiros, em vista da percepção de que o contracheque é um

documento de cunho pessoal, o qual nem todos os docentes se sentem à vontade para compartilhar, mesmo que a finalidade seja a atividade de pesquisa.

Para explorar os dados desses instrumentos no decorrer desse subtítulo, não identificaremos a professora assim como foi acordado com a mesma, guardando portanto o sigilo em relação aos seus dados pessoais, para isso daremos a ela um nome fictício, a Professora Lina.

Para introdução da análise das folhas financeiras da professora Lina, apresentaremos um breve perfil da docente: ano de ingresso na RME/BH como educadora/professora para a educação infantil e formação acadêmica e anos de exercício na docência da educação infantil da RME/BH até o ano de 2015. Posteriormente nos deteremos ao exercício de análise da variação remuneratória da professora Lina, através:

- 1º) Organização dos dados das folhas financeiras em tabelas por ano, incluindo os 12 meses, no programa Microsoft Office Excel;
- 2º) Apresentação dos valores da remuneração e seus componentes- valores nominais, ou seja, exatamente o valor que é descrito na ficha financeira e contracheque, sem correção monetária em tabelas;
- 3º) Exploração de elementos componentes da remuneração como os abonos e gratificações;
- 4º) Análise da movimentação da professora Lina na carreira de educadora/professora para a educação infantil;
- 5º) Análise da remuneração contrastando o seu valor com o vencimento-base, salário mínimo necessário (DIEESE);

Vale ressaltar que nesse estudo não serão analisados as quantias referentes aos descontos mensais, tais como: descontos para previdência, associação sindical, imposto de renda retido na fonte, plano de saúde, faltas, mas nos deteremos apenas a interpretação do

dado da remuneração e a sua composição ao longo dos anos de exercício desses servidores municipais na docência da educação infantil até o ano de 2015.

Apresentaremos nas tabelas todos os meses da remuneração da professora Lina, desde o ano de seu ingresso até o ano 2015. A opção por esse procedimento é justificada pelas características da própria ficha financeira que apresenta os dados de remuneração, descontos e verbas demonstrativas mês a mês. Somado a característica da ficha financeira, entendemos que essa é a melhor maneira para fazermos a leitura da variação remuneratória desses professores da educação infantil, de forma a acompanhar os itens que são incorporados e retirados do cômputo dessa remuneração ao longo do tempo.

Concluída essa introdução dos caminhos metodológicos dessa etapa da pesquisa, iniciaremos a análise propriamente dita das folhas financeiras. Abordaremos de forma descritiva e analítica as folhas financeiras disponibilizadas pelas professora Lina.

Como poderemos verificar na tabela abaixo, a Professora Lina ingressou na carreira de Educador Infantil da RME/BH em janeiro de 2005, com o ensino médio, modalidade normal, nomeada pela aprovação do concurso realizado no ano de 2004, Edital 03/2003, portanto a docente possui até o ano de 2015 dez anos de carreira na docência da educação infantil. Além da habilitação inicial exigida para ingresso na carreira da educação infantil na RME/BH, Lina possui graduação em Letras e três pós-graduações em educação infantil, ensino religioso e alfabetização e letramento.

**Tabela 32-** Professora Lina-Nível 1- Relatório de Ficha Financeira- Ano 2005

Mês/Verba	13º Salário	13º Adiantam. Crédito	1/3 Grat. Férias	Venc.	Rem.
Jan				233,85	233,85
Fev				501,11	501,11
Mar				501,11	501,11
Abr				501,11	501,11
Mai				501,11	501,11
Jun			167,04	501,11	668,15
Jul				501,11	501,11
Adiant. 13º					0
Agos		229,68		501,11	730,79
Set				501,11	501,11
Out				501,11	501,11
Nov				501,11	501,11
Dez				501,11	501,11
13º SAL.	459,35				459,35
Total/VERBA	459,35	229,68	167,04	5746,06	6602,13

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Nota: Para obter o valor da remuneração foi feita a soma de todos os itens, excluindo o desconto relativo a qualquer falta e o Rendimento do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público- PASEP, em vista desse patrimônio ser acumulado, cabendo critérios para o saque em situações específicas conforme prevê a CF/88 em seu art. 239.

Na maior parte dos meses de 2005, o valor remuneratório da Professora Lina é R\$ 501,11 que segundo a folha financeira correspondente ao vencimento base do ano de 2005. Causou-nos estranhamento, contudo que o valor do vencimento base do educador infantil extraído da legislação municipal e exposto no capítulo 3 dessa dissertação era R\$ 424,24 e não R\$ 501,11 como descrito no relatório de ficha financeira. Observamos que a remuneração sofre algumas alterações ao longo do ano de 2005 em vista do

recebimento 1/3 das férias no mês de junho, adiantamento do décimo terceiro no mês de agosto e a segunda parcela do décimo terceiro no mês de dezembro e abono ou rendimento PASEP no mês de agosto.

No ano de 2006 novamente a folha financeira da Professora Lina evidencia que sua remuneração na maior parte do ano têm correspondido ao valor do seu vencimento base, ou seja, em sete meses do ano ela não recebeu gratificações ou adicionais. Antes de explorar o abono recebido nesse ano durante 4 meses do ano, vale ressaltar que em 2006 em sua folha financeira é registrado um reajuste do seu vencimento no mês de julho e outro em agosto. Esses reajustes remuneratórios foram concedidos pela Lei nº 9.232, de 24 de julho de 2006 em duas parcelas, prevendo-se o primeiro reajuste a partir do mês de abril e o segundo em agosto de 2016. No caso da ficha financeira da professora Lina, é pago o valor retroativo relativos aos meses de abril, maio e junho. No caso do reajuste remuneratório dado no mês de abril todos os cargos da educação foram contemplados, no de agosto apenas os cargos de educador infantil, auxiliar de secretaria escolar e auxiliar de biblioteca escolar.

As tabelas de vencimentos dos reajustes previstos para abril e agosto na Lei nº 9.232/06 estão postas abaixo, respectivamente:

**Tabela 33-** Cargos Públicos Efetivos (em R\$).

Nível	Professor Municipal	Educador Infantil	Auxiliar de Secretari a Escolar
1	746,64	526,17	608,71
2	783,97	552,40	639,15
3	823,17	580,10	671,10
4	864,33	609,11	704,66
5	907,54	639,56	739,89
6	952,92	671,74	776,89
7	1000,57	705,12	815,73
8	1050,60	740,37	856,52
9	1103,12	777,39	899,34
10	1158,28	816,26	944,31
11	1216,20	857,07	991,53
12	1277,01	899,93	1041,10
13	1340,86	944,92	1093,16
14	1407,90	992,17	1147,82
15	1478,29	1041,78	1205,21
16	1552,21		
17	1629,82		
18	1711,31		
19	1796,87		
20	1886,72		
21	1981,05		
22	2080,11		
23	2184,11		
24	2293,32		

**Fonte:** Reproduzida a partir da Lei nº 9232, de 24 de julho de 2006. Foram suprimidas as tabelas de vencimento dos cargos de Pedagogo, Técnico Superior em Educação, Auxiliar de Biblioteca Escolar e Auxiliar de escola, pois os mesmos são dispensáveis para essa análise.

**Tabela 34-** Cargos Públicos Efetivos (em R\$).

Nível	Educador Infantil	Auxiliar de Secretaria Escolar	Auxiliar de Biblioteca Escolar
1	551,22	632,12	
2	578,78	663,73	
3	607,72	696,92	
4	638,11	731,76	
5	670,02	768,35	
6	703,52	806,77	
7	738,69	847,11	
8	775,63	889,46	
9	814,41	933,93	
10	855,13	980,63	
11	897,89	1029,66	
12	942,78	1081,15	
13	989,92	1135,20	
14	1039,41	1191,96	
15	1091,38	1251,56	
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			

**Fonte:** Reproduzida a partir da Lei nº 9232, de 24 de julho de 2006. Foi suprimida a tabela de vencimento do cargo de Auxiliar de Biblioteca Escolar pois a mesma é dispensável para essa análise.

Antes de darmos continuidade a análise da ficha financeira da Professora Lina, vale observarmos os valores estabelecidos nessa tabela para cada cargo, e visualizarmos o quão curioso é que o vencimento-base do educador infantil chega até a ser inferior ao do auxiliar de secretaria escolar no ano de 2006, além disso o educador infantil assim como todos os outros cargos públicos da área da educação é enquadrado em uma tabela de vencimento de 15 níveis, estando apenas posicionado em uma carreira de 24 níveis o professor municipal. Esses destaques que fazemos de nenhuma forma tem como objetivo desqualificar o trabalho feito pelo auxiliar de secretaria ou dos outros cargos da área educacional, pois entendemos a importância de cada uma deles para o funcionamento

escolar, mas apenas temos como intuito localizar o status profissional do docente da educação infantil nesse ano na RME/BH, que ao que nos parece é bem desvalorizado pelo poder público municipal.

Ao retomar a análise da ficha financeira da professora Lina, como novidade no ano de 2007 percebemos que instrumento apresenta o primeiro abono recebido por ela desde o início da carreira, o abono de incentivo por participação em reunião pedagógica. Na folha financeira da professora Lina o abono de incentivo por participação em reunião pedagógica é descrito nos meses de janeiro (R\$ 350,00); fevereiro (R\$ 350,00); agosto (R\$ 300,00) e dezembro (R\$ 300,00) de 2006. Ou seja, apresenta uma redução ao comparar-se os primeiros meses do ano e agosto e novembro. Ao consultarmos as legislações municipais que dispõem sobre o abono de incentivo por participação em reunião pedagógica, não só fica clara, a diminuição do valor do abono para o educador infantil, como nos é dado um panorama geral sobre o pagamento aos docentes da RME/BH.

**Tabela 35-** Professora Lina – Nível 1 – Relatório de Ficha Financeira – Ano 2006.

Mês/Verba	13° Sal.	13° Adiantam. Crédito	1/3 Grat. Férias	Venc.	Abono Inc. Part. Reun. Pedag.	Rem.
Jan				501,11	350,00	851,11
Fev				501,11	350,00	851,11
Mar				501,11		501,11
Abr				501,11		501,11
Mai				501,11		501,11
Jun				501,11		501,11
Jul			167,04	526,17		693,21
Adiant. 13°						0,00
Agos		263,09		551,22	300,00	1114,31
Set				551,22		551,22
Out				551,22		551,22
Nov				551,22		551,22
Dez				551,22	300,00	851,22
13° SAL.	551,22					551,22
Total/VERBA	551,22	263,09	167,04	6288,93	1300,00	8570,28

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Nota: Para obter o valor da remuneração foi feita a soma de todos os itens, excluindo o desconto relativo a qualquer falta e o Rendimento do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público- PASEP, em vista desse patrimônio ser acumulado, cabendo critérios para o saque em situações específicas conforme prevê a CF/88 em seu art. 239.

Conforme é lido no texto da Lei nº 9.154 de 12 de janeiro de 2006, artigo 35, a quantia paga do abono de incentivo por participação em reunião pedagógica é de R\$ 700,00 atribuído tanto ao professor municipal quanto ao educador infantil. Contudo ainda no

ano de 2006 o abono novamente é instituído- pelo artigo 2º da Lei nº 9.232, de 24 de julho de 2006 (regulamentada pelo Decreto nº 12.451, de 9 de agosto de 2006)- estabelecendo valores diferenciados para o professor municipal e educador infantil, aumentando-se de R\$ 700,00 para R\$800,00 a quantia paga ao Professor Municipal e diminuindo de R\$700,00 para R\$600,00 o valor pago ao educador infantil.

Abaixo é possível verificar essa mudança, primeiramente com a leitura do artigo 35 da Lei nº 9.154 de 12 de janeiro de 2006:

Art. 35 - **Fica instituído abono de incentivo por participação em reunião pedagógica**, no valor de R\$700,00 (setecentos reais), **a ser pago em duas parcelas iguais e sucessivas de R\$350,00 (trezentos e cinquenta reais) cada, em janeiro e fevereiro de 2006, ao servidor público da Área de Atividades de Educação em efetivo exercício das atribuições de seu cargo público, que tenha participado de reunião pedagógica havida nas Escolas Municipais e nas Unidades Municipais de Educação Infantil no ano de 2005**, observado o cumprimento da jornada de trabalho prevista para o seu cargo público, bem como o calendário escolar estabelecido para a unidade onde for lotado, conforme o disposto no regulamento desta Lei.

§ 1º - O abono de incentivo por participação em reunião pedagógica, que será pago mediante a aferição da participação individual, por vínculo funcional e conforme a jornada prevista para o cargo público efetivo, inclusive nas hipóteses do cumprimento da extensão de jornada integral, prevista na Lei nº 7.577/98 e suas alterações, desde que esta tenha sido cumprida durante 6 (seis) meses consecutivos no ano de 2005, numa mesma unidade escolar, nos termos do regulamento desta Lei.

§ 2º - **O abono de incentivo por participação em reunião pedagógica não se incorporará à remuneração do servidor público em qualquer hipótese ou para qualquer fim**, exceto para fins de desconto do imposto de renda e da contribuição previdenciária, e não integrará o pagamento de férias regulamentares ou da gratificação natalina. (Lei nº 9.154 de janeiro de 2006, artigo 35, grifo nosso).

E posteriormente, ao observar a tabela abaixo extraída do Decreto nº 12.451, de 9 de agosto de 2006, a qual evidencia a diferenciação dos valores do abono de incentivo por participação em reunião pedagógica fixados para os cargos de Professor Municipal e Educador Infantil:

**Tabela 36-** Valor do abono por cargo público efetivo (em R\$).

Professor Municipal	Pedagogo	Educador Infantil
800,00	800,00	600,00

**Fonte:** Tabela extraída do artigo 2º do Decreto nº 12.451, de 9 de agosto de 2006.

Explorando mais algumas características do abono de incentivo por participação em reunião pedagógica, no parágrafo único do artigo 2º do Decreto nº 12.451, de 9 de agosto de 2006 são dispostos alguns requisitos para que o servidor público faça jus ao abono, tais como: a participação nas reuniões pedagógicas na UMEI fora do horário das suas atividades letivas, isto é, fora da carga horária de 4h30 min. diárias; comparecer no mínimo a três reuniões no primeiro semestre e quatro no segundo semestre de 2006; além de cumprir alguns requisitos relativos a assiduidade e a pontualidade. Esses requisitos podem ser vistos na íntegra no texto extraído do Decreto nº 12.451/2006, artigo 2º:

- I - participação nas reuniões pedagógicas realizadas nas escolas municipais e nas unidades municipais de educação infantil - UMEI, no ano de 2006;**
- II - realização das reuniões pedagógicas fora dos horários previstos para as suas atividades letivas,** inclusive mediante a utilização do instituto da compensação de horários e de jornada prevista no inciso I do art. 56 da Lei Orgânica do Município, e conforme definido em Assembléia Escolar, nos casos em que houver alteração do calendário escolar;
- III - comparecimento em, no mínimo, 3 (três) reuniões no primeiro semestre e 4 (quatro) reuniões no segundo semestre de 2006;**
- IV - cumprimento simultâneo dos critérios de assiduidade e pontualidade,** observado o seguinte:
  - a) **o servidor não poderá possuir 2 (duas) ou mais faltas injustificadas;**
  - b) **o servidor não poderá acumular período superior a 2 (duas) horas/mês de atraso ou de saída antecipada na unidade escolar onde estiver em exercício das atribuições de seu cargo, em cada um dos semestres do calendário escolar de 2006,** inclusive em relação à extensão de jornada;
- V - comparecimento individual do servidor nas reuniões pedagógicas, em cada vínculo funcional** e na hipótese de cumprimento da extensão de jornada de 22:30 h (vinte e duas horas e trinta minutos) semanais, devendo a jornada efetiva e a da extensão serem cumpridas de forma ininterrupta e integralmente, durante cada semestre letivo de 2006. (Decreto nº 12.451, de 9 de agosto de 2006, artigo 2º, grifo nosso)

Ademais, segundo o disposto no artigo 5º do Decreto nº 12.451/2006, essas reuniões pedagógicas poderão ter duração máxima de 3h 20min., podendo ocorrer sessões reduzidas, porém no somatório mensal cada reunião pedagógica deve corresponder a 50 minutos semanais destinados a essa finalidade. A respeito do pagamento do abono de incentivo por participação em reunião pedagógica, o artigo 8º do mesmo Decreto e o artigo 2º, § 7º da Lei nº 9.232/06 prevê que o valor do abono será dividido em duas parcelas iguais nos meses de agosto de 2006 e janeiro de 2007. É ressaltado ainda nas duas legislações que o abono não será incorporado à remuneração do servidor público,

exceto para fins de desconto do imposto de renda e da contribuição previdenciária, não integrando também o pagamento de férias ou de gratificação natalina.

Dada essa contextualização do abono de incentivo por participação em reunião pedagógica surge-nos o questionamento da função dupla da política de abonos, isto pois, a princípio eles significam uma melhoria salarial para o professor, mas por outro lado eles são provisórios, podendo, portanto desaparecer em qualquer tempo dos rendimentos do docente, além disso, no tempo de sua vigência o abono mesmo que não incorporado à remuneração é considerado para os mais diversos descontos na folha de pagamento do professor. Para além de se questionar a função da política de abonos, há que se problematizar que esse abono de participação em reunião pedagógica tenha sido inicialmente estabelecido com valores idênticos para o professor municipal e o educador infantil e na legislação posterior tenha não só fixado valores distintos para os dois cargos, como ainda por cima diminuiu em R\$ 100,00 o valor pago aos educadores infantis e em contrapartida aumentou em R\$ 100 a quantia percebida pelos professores municipais. Evidencia-se com essa constatação da diferença de valores fixados para o abono pela participação em reunião pedagógica para os docentes da educação infantil e os demais docentes da RME/BH mais uma vez o tratamento diferenciado entre os dois cargos, não restrito- ao vencimento base e a carreira-, mas no ano de 2006 aplicado também no pagamento de abonos.

Dando sequência a análise da folha financeira da professora Lina, em 2007 observamos que o abono de incentivo por participação em reunião pedagógica desaparece da composição da remuneração não só de Lina, mas ao que nos parece da remuneração de todos os docentes da RME/BH já que o abono não é registrado em nenhuma ficha financeira analisada e, além disso não foi encontrada nenhuma legislação prevendo o benefício.

**Tabela 37-** Professora Lina – Nível 1 – Relatório de Ficha Financeira – Ano 2007

Mês/Verba	13º Sal.	13º Adiantam Crédito	1/3 Grat. Férias	Venc.	Quinquênio após EC19 art.37	Quinquênio após EC 19 art. 37 atr	Quinquênio após EC 19 Reaj. Dif.	Venci. Reaj. Dif.	13º Sal. Ex Ant.	Quinquênio após EC 19, art. 137 Ex Ant	Rem.
Jan				551,22							551,22
Fev				551,22							551,22
Mar				551,22							551,22
Abr				551,22							551,22
Mai				551,22							551,22
Jun				551,22							551,22
Jul		275,61	183,74	551,22	55,12						1065,69
Adiant. 13º											0,00
Agos				551,22	55,12	330,72			55,12	55,12	1047,30
Set				551,22	55,12						606,34
Out				551,22	55,12						606,34
Nov				625,63	62,56		29,76				717,95
Dez				625,63	62,56			297,64			985,83
13º SAL.	688,19										688,19
Total/VERBA	688,19	275,61	183,74	6763,46	345,60	330,72		297,64	55,12	55,12	8995,20

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Nota: Para obter o valor da remuneração foi feita a soma de todos os itens, excluindo o desconto relativo a qualquer falta e ao Rendimento do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público- PASEP, em vista desse patrimônio ser acumulado, cabendo critérios para o saque em situações específicas conforme prevê a CF/88 em seu art. 239.

Diferentemente dos anos de 2005 e 2006 em que na maior parte do ano a Professora Lina recebe uma remuneração correspondente ao valor do vencimento-base, devido a não ter tido muitas outras vantagens somadas a esse valor mínimo, durante os seis últimos meses do ano a professora passa a receber o quinquênio, inclusive a diferença relativa ao atraso do pagamento do adicional por tempo de serviço que deveria ter sido computado em sua conta desde janeiro de 2007. Esse valor pago pelo atraso corresponde a R\$ 330, 72, ou seja, R\$ 55,12 multiplicado pelos seis meses anteriores do ano que a professora não percebeu o quinquênio. Vale esclarecer que a professora passa a receber o quinquênio em 2007, mesmo não tendo completado cinco anos de exercício de

docência na RME/BH, pois já havia atuado como professora na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais- REE-MG em período anterior, assim como prevê os artigos 135 e 136, do Estatuto dos Servidores Públicos de Belo Horizonte:

Art. 135 - Cada período de 5 (cinco) anos de efetivo exercício dá ao servidor o direito ao adicional de 10% (dez por cento) sobre sua remuneração, a qual se incorpora ao valor do provento de aposentadoria.

§ 1º - O servidor fará jus ao adicional a partir do mês em que completar o quinquênio.

[...]

Art. 136 - Para os fins do disposto no artigo anterior é assegurado o cômputo integral do tempo de serviço público.

Parágrafo único - **O direito ao quinquênio decorrente do cômputo do tempo de serviço público federal, estadual ou de outro município terá vigência a partir da averbação.** (Lei nº 7.169, de 30 de agosto de 1996, grifo nosso).

Ainda em 2007, podemos observar outra mudança na remuneração da Professora Lina. Dessa vez a alteração ocorre em função do reajuste remuneratório, computado na ficha financeira no mês de novembro, o qual altera toda a tabela de vencimento do pessoal da área da educação do município, no caso de Lina modificando o valor recebido pela mesma no nível 1 da carreira de educador infantil, passando o valor do vencimento de R\$ 551,22 para R\$ 625, 63. A diferença do reajuste que deveria vigorar desde 1º de junho de 2007, como pode ser visto na ficha financeira de Lina é pago no mês de dezembro, e corresponde R\$ 297,64.

Esse reajuste remuneratório é concedido pela Lei nº 9.465, de 07 de dezembro de 2007 a todos os servidores públicos da área de atividades de educação, parcelado em quatro vezes iguais: 4,25% a partir de 1º de julho de 2007; 4,25% a partir de 1º de janeiro de 2008; 4,25% a partir de 1º julho de 2008 e 4,25% a partir de 1º de novembro de 2008, perfazendo ao final um reajuste de 17% (BELO HORIZONTE, 2007, artigo 1º). Abaixo podemos visualizar as quatro tabelas de vencimento, focalizando os valores reajustados das tabelas do educador infantil e do professor municipal:

**Tabela 38-** Cargos Públicos Efetivos (em R\$) – Reajuste a partir de 1º de janeiro de 2007.

Nível	Professor Municipal	Educador Infantil
1	795,17	625,63
2	834,93	656,92
3	876,68	689,76
4	920,51	724,25
5	966,54	760,46
6	1014,86	798,49
7	1065,61	838,41
8	1118,89	880,33
9	1174,83	924,35
10	1233,57	970,56
11	1295,25	1019,09
12	1360,01	1070,05
13	1428,01	1123,55
14	1499,41	1179,73
15	1574,39	1238,71
16	1653,10	
17	1735,76	
18	1822,55	
19	1913,68	
20	2009,36	
21	2109,83	
22	2215,32	
23	2326,08	
24	2442,39	

**Fonte:** Lei nº 9.465, de 7 de dezembro de 2007.

**Tabela 39-** Cargos Públicos Efetivos (em R\$) – Reajuste a partir de 1º de janeiro de 2008

Nível	Professor Municipal	Educador Infantil
1	843,70	700,05
2	885,89	735,05
3	930,18	771,80
4	976,69	810,39
5	1025,53	850,91
6	1076,80	893,46
7	1130,64	938,13
8	1187,18	985,04
9	1246,53	1034,29
10	1308,86	1086,01
11	1374,30	1140,31
12	1443,02	1197,32
13	1515,17	1257,19
14	1590,93	1320,05
15	1670,47	1386,05
16	1754,00	
17	1841,70	
18	1933,78	
19	2030,47	
20	2132,00	
21	2238,60	
22	2350,53	
23	2468,05	
24	2591,45	

**Fonte:** Lei nº 9.465, de 7 de dezembro de 2007.

**Tabela 40-** Cargos Públicos Efetivos (em R\$) – Reajuste a partir de 1º de julho de 2008.

Nível	Professor Municipal	Educador Infantil
1	892,23	774,46
2	936,85	813,19
3	983,69	853,85
4	1032,87	896,54
5	1084,52	941,37
6	1138,74	988,43
7	1195,68	1037,86
8	1255,46	1089,75
9	1318,24	1144,24
10	1384,15	1201,45
11	1453,36	1261,52
12	1526,02	1324,60
13	1602,33	1390,83
14	1682,44	1460,37
15	1766,56	1533,39
16	1854,89	
17	1947,64	
18	2045,02	
19	2147,27	
20	2254,63	
21	2367,36	
22	2485,73	
23	2610,02	
24	2740,52	

**Fonte:** Lei nº 9.465, de 7 de dezembro de 2007.

**Tabela 41-** Cargos Públicos Efetivos (em R\$) – Reajuste a partir de 1º de novembro de 2008.

Nível	Professor Municipal	Educador Infantil
1	950,00	850,00
2	997,50	892,50
3	1047,38	937,13
4	1099,74	983,98
5	1154,73	1033,18
6	1212,47	1084,84
7	1273,09	1139,08
8	1336,75	1196,04
9	1403,58	1255,84
10	1473,76	1318,63
11	1547,45	1384,56
12	1624,82	1453,79
13	1706,06	1526,48
14	1791,37	1602,80
15	1880,94	1682,94
16	1974,98	
17	2073,73	
18	2177,42	
19	2286,29	
20	2400,60	
21	2520,63	
22	2646,66	
23	2779,00	
24	2917,95	

**Fonte:** Lei nº 9.465, de 7 de dezembro de 2007.

Como podemos acompanhar na tabela abaixo, em 2008, Lina novamente experimenta mais algumas mudanças na sua carreira enquanto educadora infantil.

**Tabela 42-** Professor Lina – Relatório de Ficha Financeira – Nível 1, 2 e 4, Ano 2008.

Mês/Verba	13º Sal.	13º Adiantam Crédito	1/3 Grat. Férias	Venc.	Quinquênio após EC19 art.37	Quinquênio após EC 19 art. 37 atr	Diferença Nível Venc.	1/3 Grat. Férias Const. Dif.	Rem.
Jan			256,69	700,05	70,01				1026,75
Fev				700,05	70,01				770,06
Mar				700,05	70,01				770,06
Abr				700,05	70,01				770,06
Mai				700,05	70,01				770,06
Jun		385,03		700,05	70,01				1155,09
Jul				813,19	81,32	0,39	3,87	24,81	923,58
Adiant. 13º									0,00
Agos				896,54	89,65				986,19
Set				896,54	89,65				986,19
Out				896,54	89,65				986,19
Nov				983,98	98,40				1082,38
Dez			360,79	983,98	98,40				1443,17
13º SAL.	1082,38								1082,38
Total/VERBA	1082,38	385,03	617,48	9671,07	967,13		3,87	24,81	12751,77

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Nota: Para obter o valor da remuneração foi feita a soma de todos os itens, excluindo o desconto relativo a qualquer falta.

A primeira delas é o fim do seu estágio probatório, tendo sua estabilidade publicada no Diário Oficial do Município- DOM no mês de maio de 2008. O ganho da estabilidade leva-a a gozar da sua primeira progressão na carreira, sendo posicionada no nível 2 da

tabela de vencimento a partir do mês de julho, inclusive contando com a terceira parcela do reajuste remuneratório computado a partir desse mês, concedido pela Lei nº 9.465, de 07 de dezembro de 2007 a todos os servidores públicos da área de atividades de educação. Essa primeira progressão da professora Lina na carreira é por mérito, ou seja, após ter cumprido 1095 dias de efetivo exercício e ter sido aprovada em avaliação de desempenho. A segunda progressão horizontal ocorrida no mês de agosto que posiciona a Professora Lina no nível 4 é por escolaridade, isto é, Lina obtêm dois níveis na carreira devido sua formação em Letras que corresponde a escolaridade superior à exigida para o cargo efetivo com conteúdo relacionado a atribuição do cargo de educador infantil, o magistério nesse caso foi utilizado pela professora apenas para o ingresso na carreira. No mês de novembro de 2008, o valor do vencimento-base da Professora Lina é alterado novamente em virtude da quarta e última parcela do reajuste remuneratório concedido pela Lei nº 9.465, de 07 de dezembro de 2007 aos servidores públicos da área de atividades de educação.

Pela análise da tabela abaixo, podemos constatar que no ano de 2009, a professora Lina continua posicionada no nível 4 da tabela de vencimento, recebendo o valor de R\$ 983,98, mais o quinquênio, o décimo terceiro salário e a gratificação de férias, ou seja, nesse ano não há mudanças em sua remuneração em relação ao final do ano de 2008.

**Tabela 43-** Professora Lina- Relatório de Ficha Financeira- Nível 4- Ano 2009

Mês/Verba	13° Sal.	13° Adiantam Crédito	1/3 Grat. Férias	Venc.	Quinquênio após EC19 art.37	Rem.
Jan				983,98	98,40	1082,38
Fev				983,98	98,40	1082,38
Mar				983,98	98,40	1082,38
Abr				983,98	98,40	1082,38
Mai				983,98	98,40	1082,38
Jun		541,09		983,98	98,40	1623,47
Jul				983,98	98,40	1082,38
Adiant. 13°		541,19				541,19
Agos				983,98	98,40	1082,38
Set				983,98	98,40	1082,38
Out				983,98	98,40	1082,38
Nov				983,98	98,40	1082,38
Dez			360,79	983,98	98,40	1443,17
13° SAL.	1082,38					1082,38
Total/VERBA	1082,38	541,19	360,79	11807,76	1180,80	14972,92

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Nota: Para obter o valor da remuneração foi feita a soma de todos os itens, excluindo o desconto relativo a qualquer falta.

Por sua vez, no ano de 2010, como podemos verificar na tabela abaixo, a ficha financeira de Lina computa novamente o abono por participação em reunião pedagógica a partir do mês de junho até dezembro com o valor de R\$ 80,00. Vale a ressalva que esse abono pago por participação em reunião pedagógica teve sua última aparição na ficha financeira em dezembro de 2006, reaparecendo novamente em junho de 2010, ou seja,

por volta de três anos e meio ele foi removido do valor remuneratório recebido pelo educador infantil da RME/BH, o que prova a inconstância da política de abonos na RME/BH.

**Tabela 44-** Professora Lina – Relatório de Ficha Financeira – Nível 4, ano 2010

Mês/Verba	13° Sal.	13° Adiantam Crédito	1/3 Grat. Férias	Prêmio Part. Reun. Pedagóg.	Venc.	Quinquênio após EC19 art.37	Quinquênio após EC 19 Reaj. Dif.	Venc.Reaj. Dif.	Rem.
Jan					983,98	98,40			1082,38
Fev					983,98	98,40			1082,38
Mar					983,98	98,40			1082,38
Abr					983,98	98,40			1082,38
Mai					983,98	98,40			1082,38
Jun		541,19		80,00	983,98	98,40			1703,57
Jul				80,00	983,98	98,40			1162,38
Adiant. 13°									0,00
Agos				80,00	983,98	98,40			1162,38
Set				80,00	983,98	98,40			1162,38
Out				80,00	983,98	98,40			1162,38
Nov				80,00	1064,97	106,50			1251,47
Dez			390,49	80,00	1064,97	106,50	36,45	364,23	2042,64
13° SAL.	1171,47								1171,47
Total/VERBA	1171,47	541,19	390,49	560,00	11969,74	1197,00	36,45	364,23	16230,57

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Nota: Para obter o valor da remuneração foi feita a soma de todos os itens, excluindo o desconto relativo a qualquer falta.

O Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica é instituído pela Lei nº 9.815 de 18 de janeiro de 2010, em seu artigo 4º (regulamentado pelo Decreto nº 13.914 de 06 de abril de 2010), ele é definido como uma vantagem pecuniária devida aos servidores e empregados públicos ocupantes de cargos integrantes da área da Educação que tenham participado de reuniões pedagógicas, dentre eles o educador infantil e o Professor Municipal (BELO HORIZONTE, 2010, artigo 4º). O artigo 4º ainda dispõe sobre os critérios que deverão ser cumpridos pelo servidor para recebimento do Prêmio por

Participação em Reunião Pedagógica, são eles: a participação no mínimo de duas reuniões pedagógicas por mês, com duração mínima de 1 hora e 30 minutos cada reunião e ter frequência integral no mês anterior a realização da reunião pedagógica, não podendo ser computadas para o fim de recebimento do prêmio, as licenças, afastamentos e, inclusive faltas justificadas (BELO HORIZONTE, 2010, artigo 4º, § 1º e 5º). O pagamento do Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica será feito a cada mês, limitado a 10 prêmios a cada ano, (BELO HORIZONTE, 2010, artigo 4º, § 2º), conforme os valores da tabela abaixo, diferenciando o valor do educador infantil e dos outros cargos:

**Tabela 45-** Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica – Ano 2010

CARGOS E EMPREGOS PÚBLICOS	PRÊMIO POR PARTICIPAÇÃO EM REUNIÃO PEDAGÓGICA (EM R\$)
Educador Infantil	80,00
Pedagogo	100,00
Técnico Superior de Educação/Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional	100,00
Professor Municipal	100,00

**Fonte:** Lei nº 9.815 de 18 de janeiro de 2010, artigo 4º.

Por fim, cabe ainda ressaltar que no artigo 4º, § 3º e 4º da Lei nº 9.815/2010 é disposto que o Prêmio de Participação em Reunião Pedagógica será tomado apenas como base de cálculo para fins de incidência do imposto de renda e proventos de qualquer natureza e em contrapartida não será considerado para cálculo de qualquer outra vantagem:

**§ 3º - O Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica será tomado como base de cálculo exclusivamente para fins de incidência do imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza** de todos os servidores e empregados públicos de que trata o *caput* deste artigo.

**§ 4º - O Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica não será considerado para o cálculo de qualquer outra vantagem**, especialmente para fins de férias regulamentares, da licença-prêmio por assiduidade ou da gratificação natalina. (BELO HORIZONTE, 2010).

Considerando essa última disposição, novamente vale recuperar a discussão das reais finalidades dessas gratificações quando criadas pelo poder público municipal, questionando se de fato elas são benefícios para o servidor público ou servem apenas a

finalidade de ludibriá-los, fazendo-os cumprir certas obrigações como não ter nenhuma falta no mês, mesmo que às vezes essa se faça necessária, acreditando que de fato estão tendo alguma valorização de seus rendimentos financeiros e não tendo em mente que essas vantagens são provisórias, podendo desaparecer de seus contracheques em qualquer tempo.

Ainda em 2010, observa-se na ficha financeira de Lina uma variação do valor do vencimento-base no mês de novembro, passando de R\$ 983,98 no mês de outubro para R\$ 1.064,97. Há o pagamento nesse mês de novembro também a diferença do reajuste do vencimento no valor de R\$ 364,23, ou seja, o retroativo correspondente as novas tabelas vigentes a partir de abril e setembro de 2010. Esse reajuste remuneratório é concedido pela Lei nº 9.985, de 22 de novembro de 2010. As tabelas de vencimento dos servidores públicos da administração direta e indireta, incluindo a do educador infantil e do professor municipal são reajustadas em 1º de abril e 1º de setembro de 2010, a partir de abril em 2% e em setembro em 2,11%, de forma fracionada e não cumulativa, perfazendo ao final um reajuste de 4,11%. Abaixo é apresentada as tabelas de vencimento dos cargos de educador e professor municipal com vigência a partir de 1º de abril de 2010 e 1º de setembro desse mesmo ano, respectivamente:

**Tabela 46-** Vencimentos-base (valores em R\$)

NÍVEL	PROFESSOR MUNICIPAL	EDUCADOR INFANTIL
1	969,00	884,94
2	1.017,45	929,19
3	1.068,32	975,64
4	1.121,74	1.024,43
5	1.177,82	1.075,65
6	1.236,71	1.129,43
7	1.298,55	1.185,90
8	1.363,48	1.245,20
9	1.431,65	1.307,46
10	1.503,23	1.372,83
11	1.578,40	1.441,47
12	1.657,32	1.513,54
13	1.740,18	1.589,22
14	1.827,19	1.668,68
15	1.918,55	1.752,12
16	2.014,48	
17	2.115,20	
18	2.220,96	
19	2.332,01	
20	2.448,61	
21	2.571,04	
22	2.699,59	
23	2.834,57	
24	2.976,30	

**Fonte:** Lei nº 9.985, de 22 de novembro de 2010.

**Tabela 47-** Vencimentos Base (\$)

NÍVEL	PROFESSOR MUNICIPAL	EDUCADOR INFANTIL
1	989,04	919,96
2	1.038,50	965,96
3	1.090,42	1.014,25
4	1.144,94	1.064,97
5	1.202,19	1.118,22
6	1.262,30	1.174,13
7	1.325,41	1.232,83
8	1.391,68	1.294,47
9	1.461,27	1.359,20
10	1.534,33	1.427,16
11	1.611,05	1.498,52
12	1.691,60	1.573,44
13	1.776,18	1.652,11
14	1.864,99	1.734,72
15	1.958,24	1.821,45
16	2.056,15	
17	2.158,96	
18	2.266,90	
19	2.380,25	
20	2.499,26	
21	2.624,23	
22	2.755,44	
23	2.893,21	
24	3.037,87	

**Fonte:** Lei nº 9.985, de 22 de novembro de 2010.

Em 2011, observamos na ficha financeira da Professora Lina a manutenção do Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica com valor de R\$ 80,00, pago durante oito meses do ano. De agosto a dezembro percebemos que o valor do quinquênio, ao invés de corresponder a 10% do valor do vencimento-base passa a corresponder a 20%, ou seja a professora Lina em agosto de 2011 começa a fazer jus ao seu segundo quinquênio. Com relação ao vencimento-base, notamos uma alteração em seu valor no mês de setembro em relação ao mês de agosto e em novembro em relação a outubro. Essas modificações nos valores são explicáveis na leitura da Lei nº 10.252, de 13 de setembro de 2011 que concede reajustes remuneratórios aos servidos e empregados públicos.

**Tabela 48-** Professora Lina- Relatório de Ficha Financeira- Nível 4 e 5- Ano 2011

Mês/Verba	13º Sal.	13º Adiantam Crédito	1/3 Grat. Férias	Prêmio Part. Reun. Pedagóg.	Venc.	Quinquên io após EC19 art.37	Quinquên io após EC 19 Reaj. Dif.	Difer. Nível Venc.	1/3 Grat. Férias Const. Dif.	Venc. Reaj. Dif.	13º Sal. Ex. Ant.	Quinq. Após Ec 19 Ex. Ant.	Rem.
Jan				80,00	1064,97	106,50							1251,47
Fev					1064,97	106,50							1171,47
Mar					1064,97	106,50							1171,47
Abr					1064,97	106,50							1171,47
Mai					1064,97	106,50							1171,47
Jun					1064,97	106,50							1171,47
Jul		585,74		80,00	1064,97	106,50							1837,21
Adiant. 13º													0,00
Agos				80,00	1064,97	212,99							1357,96
Set				80,00	1099,42	219,88	13,80			69,02			1482,12
Out				80,00	1099,42	219,88							1399,30
Nov				80,00	1252,40	250,48	834,96	23,86	39,76		119,28	119,28	2720,02
Dez			500,96	80,00	1252,40	250,48							2083,84
13º SAL.	1502,88												1502,88
Total/VERBA	1502,88	585,74	500,96	560,00	13223,40	1899,21	848,76	23,86	39,76	69,02	119,28	119,28	19492,15

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Nota: Para obter o valor da remuneração foi feita a soma de todos os itens, excluindo o desconto relativo a qualquer falta e o vale transporte.

Essa legislação concede um reajuste fracionado aos servidores públicos do município, dentre eles o educador infantil e o professor municipal com os seguintes percentuais, nos respectivos períodos: 3,24% a partir de 1º de julho de 2011, 3,23% a partir de novembro de 2011, 3,73% a partir de 1º de julho de 2012 e em 3,72% a partir de 1º de novembro de 2012, totalizando 13,92% de reajuste. Ao observar as tabelas com os reajustes, podemos compreender melhor a ficha financeira da professora Lina.

Primeiramente notamos que o valor de R\$ 69,02 computado no mês de setembro refere-se é retroativo do reajuste dos meses de julho e agosto de 2011 no qual o valor do vencimento-base já era R\$ 1099,42 e não mais R\$1064,97. Em seguida, verifica-se que no mês de novembro a professora Lina não apenas passa a gozar a segunda fração do reajuste concedido pela Lei nº 10.252, de 13 de setembro de 2011, mas também faz jus a mais uma progressão profissional por mérito, após ter cumprido 1095 dias de efetivo exercício e ter sido aprovada em avaliação de desempenho, sendo posicionada no nível 5 da carreira de educador infantil .

**Tabela 49-** Vencimentos base (valores em R\$)

NÍVEL	Professor Municipal	Educador Infantil
1	1021,04	949,72
2	1072,09	997,21
3	1125,69	1047,07
4	1181,98	1099,42
5	1241,08	1154,39
6	1303,13	1212,11
7	1368,29	1272,71
8	1436,70	1336,35
9	1508,54	1403,17
10	1583,97	1473,33
11	1663,16	1546,99
12	1746,32	1624,34
13	1833,64	1705,56
14	1925,32	1790,84
15	2021,59	1880,38
16	2122,67	
17	2228,80	
18	2340,24	
19	2457,25	
20	2580,11	
21	2709,12	
22	2844,57	
23	2986,80	
24	3136,14	

**Fonte:** Lei nº 10.252, de 13 de setembro de 2011. 1ª fração do reajuste- 1º de julho de 2011.

**Tabela 50-** Vencimentos Base (Valores em R\$)

NÍVEL	Professor Municipal	Educador Infantil
1	1080,38	1030,35
2	1134,40	1081,87
3	1191,12	1135,96
4	1250,68	1192,76
5	1313,21	1252,40
6	1378,87	1315,02
7	1447,81	1380,77
8	1520,20	1449,81
9	1596,21	1522,30
10	1676,03	1598,42
11	1759,83	1678,34
12	1847,82	1762,25
13	1940,21	1850,37
14	2037,22	1942,89
15	2139,08	2040,03
16	2246,03	
17	2.358,34	
18	2476,25	
19	2600,07	
20	2730,07	
21	2866,57	
22	3009,90	
23	3160,40	
24	3318,42	

**Fonte:** Lei nº 10.252, de 13 de setembro de 2011. 2ª fração do Reajuste. 1º novembro de 2011.

**Tabela 51-** Vencimentos Base (Valores em R\$)

NÍVEL	Professor Municipal	Educador Infantil
1	1138,12	1085,55
2	1195,02	1139,83
3	1254,77	1196,82
4	1317,51	1256,66
5	1383,39	1319,49
6	1452,56	1385,47
7	1525,19	1454,74
8	1601,45	1527,48
9	1681,52	1603,85
10	1765,59	1684,05
11	1853,87	1768,25
12	1946,57	1856,66
13	2043,90	1949,49
14	2146,09	2046,97
15	2253,39	2149,32
16	2366,06	
17	2484,37	
18	2608,59	
19	2739,02	
20	2875,97	
21	3019,76	
22	3170,75	
23	3329,29	
24	2495,75	

Fonte: Lei nº 10.252, de 13 de setembro de 2011 - 3ª fração do Reajuste. 1º de julho de 2012.

**Tabela 52-Vencimentos Base (Valores em R\$)**

NÍVEL	Professor Municipal	Professor para a Educação Infantil
1	1186,85	1186,85
2	1246,19	1246,19
3	1308,50	1308,50
4	1373,93	1373,93
5	1442,63	1442,63
6	1514,76	1514,76
7	1590,49	1590,49
8	1670,02	1670,02
9	1753,52	1753,52
10	1841,20	1841,20
11	1933,26	1933,26
12	2029,92	2029,92
13	2131,41	2131,41
14	2237,99	2237,99
15	2349,88	2349,88
16	2467,38	
17	2590,75	
18	2720,29	
19	2856,30	
20	2999,11	
21	3149,07	
22	3306,52	
23	3471,85	
24	3645,44	

Fonte: Lei nº 10.252, de 13 de setembro de 2011. 4ª fração do Reajuste. 1º de novembro de 2012.

Em 2012, podemos verificar na ficha financeira da Professora Lina que o valor do seu vencimento é modificado quatro vezes no ano, nos meses de março, julho, novembro e dezembro.

O reajuste de março refere-se a progressão de um nível na carreira por escolaridade, em vista da conclusão de um curso de especialização, portanto, a professora Lina nesse mês é posicionada no nível 6 da tabela de vencimento. Nesse mês também é pago o retroativo no valor de R\$ 150,29 pela progressão a qual deveria ser computada desde meados de dezembro de 2011.

O reajuste no vencimento-base do mês de julho de 2012 é relativo ao reajuste remuneratório fracionado concedido pela Lei nº 10.252, de 13 de setembro de 2011 e já explorado anteriormente.

**Tabela 53-** Professora Lina – Relatório de Ficha Financeira – Nível 5, 6 – Ano 2012

Mês/Verba	13º Sal.	13º Adiantam Crédito	1/3 Grat. Férias	Prêmio Part. Reun. Pedagóg.	Venc.	Quinquênio após EC19 art.37	Quinquênio após EC 19 Reaj. Dif.	Venc.Dif. Reaj.	Dif. Nível Ven.	13º Sal. Reajuste Dif.	1/3 Grat. Férias Const. Dif.	Rem.
Jan					1252,40	250,48						1502,88
Fev					1252,40	250,48						1502,88
Mar					1315,02	263,00	30,06		150,29	30,06	25,05	1813,48
Abr					1315,02	263,00						1578,02
Mai					1315,02	263,00						1578,02
Jun					1315,02	263,00						1578,02
Jul		789,01			1385,47	277,09						2451,57
Adiant. 13º												0,00
Agos				80,00	1385,47	277,09						1742,56
Set				80,00	1385,47	277,09						1742,56
Out				80,00	1385,47	277,09						1742,56
Nov					1455,92	291,18						1747,10
Dez			605,90		1514,76	302,95		58,84				2482,45
13º SAL.	1747,10											1747,10
Total/VERBA	1747,10	789,01	605,90	240,00	16277,44	3255,45	30,06	58,84	150,29	30,06	25,05	23209,20

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Com relação ao mês novembro o valor de R\$ 1455,92 não se encontra entre os vencimentos da tabela reajustada do mês de novembro pela Lei nº 10.252/2011, pois esse seria o vencimento do educador infantil nesse mês, antes da aprovação da Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012 que transforma o cargo público efetivo de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil e dá outras outras providências. Dentre essas outras providências, vale citar a unificação do vencimento-base até o nível 15, do cargo do Professor para a Educação Infantil com o do cargo de Professor Municipal. Essa alteração não significou a unificação da carreira desses dois docentes, pois o Professor Municipal permanece fazendo jus a uma carreira com possibilidade de progressão até o nível 24, sendo posicionado no nível 10 desde sua posse, enquanto os servidores do cargo de Professor para a Educação Infantil progredem

até o nível 15 da tabela de vencimento-base, sendo posicionado no dia da sua posse no nível 1 desta tabela. Essas conquistas advindas da Lei nº 10.572/2012, como salientam Maria da Consolação Rocha e Carmem Moraes são fruto de uma greve de 45 dias dos professores da RME/BH (ROCHA; MORAES, 2015). Portanto, em 2012, pode-se dizer que as quatro modificações do vencimento-base observados na ficha financeira de Lina são referentes: a progressão por escolaridade publicada no DOM, dois deles ao reajuste parcelado concedido pela Lei nº 10.252, de 13 de setembro de 2011 e o último a aprovação da Lei nº 10.572/2012 que tranforma o cargo de educador infantil em professor para a educação infantil, o qual unifica o vencimento-base desse cargo com o professor municipal até o nível 15.

Em 2013, posicionada no nível 6 da carreira do agora Professor para a Educação Infantil, Lina passa a receber o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica no valor de R\$ 100,00.

**Tabela 54-** Professor Lina – Relatório de Ficha Financeira – Nível 6 – Ano 2013

Mês/Verba	13º Sal.	13º Adiantamento Crédito	1/3 Grat. Férias	Abono Lei 10.671/2013	Extensão Jornada Prof. Educ. Inf.	Prêmio Part. Reun. Pedagógico	Venc.	Quinquênio após EC 19 Art. 37	Aux. Refeição Atr.	13º Sal. Reaj. Dif.	Quinq. Após EC 19 Reaj. Dif.	Venc. Reaj. Dif.	Rem.
Jan						100,00	1514,76	302,95		70,61			1988,32
Fev					1346,45		1514,76	572,24					3433,45
Mar						100,00	1514,76	302,95	216,00				2133,71
Abr						100,00	1514,76	302,95					1917,71
Mai						100,00	1514,76	302,95					1917,71
Jun						100,00	1514,76	302,95					1917,71
Jul							1514,76	302,95					1817,71
Adiant. 13º		1043,50											1043,50
Agos						100,00	1514,76	302,95					1917,71
Set						100,00	1514,76	302,95					1917,71
Out						100,00	1514,76	302,95					1917,71
Nov				200,00		100,00	1608,67	321,73			6,06	30,30	2266,76
Dez			643,47			100,00	1608,67	321,73					2673,87
13º SAL.	2065,04												2065,04
Total/Verba	2065,04	0,00	643,47	200,00	1346,45	1000,00	18364,94	3942,25	216,00	70,61	6,06	30,30	27885,12

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Nota: Para obter o valor da remuneração foi feita a soma de todos os itens, excluindo o desconto relativo a qualquer falta e o vale transporte.

A alteração do valor do prêmio relativo à participação em reunião pedagógica para o cargo de professor para a educação infantil de R\$ 80,00 para R\$ 100,00 é decorrente da nova redação dada ao artigo 3º da Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010 pela Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012 responsável pela mudança da denominação do cargo de educador infantil para professor para a educação infantil. As regras para o servidor fazer jus ao prêmio continuam as mesmas já exploradas na Lei nº Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010, alterando-se apenas o seu valor para o cargo de Professor para a Educação Infantil:

**Tabela 55-** Prêmio por participação em reunião pedagógica (valores em R\$)

CARGOS E EMPREGOS PÚBLICOS	PRÊMIO POR PARTICIPAÇÃO EM REUNIÃO PEDAGÓGICA (em R\$)
Professor para a Educação Infantil	100,00
Pedagogo	100,00
Técnico Superior da Educação em exercício de Supervisão Pedagógica ou Orientação Educacional	100,00
Professor Municipal	100,00

**Fonte:** Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012.

No ano de 2013 ainda observamos na ficha financeira da professora Lina o lançamento da extensão da jornada no mês de fevereiro, no valor de R\$ 1346,45. Conforme nova redação dada a Lei nº 7.577, de 21 de setembro de 1988 (até então esse texto não estabelecia regras para o docente da educação infantil cumprir a extensão de jornada) pela Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012:

Art. 4º - [...]

III-A - Para o cargo de Professor para a Educação Infantil: 4h30min (quatro horas e trinta minutos) diárias.

§ 1º - Observados o interesse público, **a conveniência e a necessidade do serviço, poderá ser atribuída extensão de jornada** para o Professor Municipal, até o limite de 22h30min (vinte e duas horas e trinta minutos) semanais, e **para o Professor para a Educação Infantil, até o limite de 4h30min (quatro horas e trinta minutos) diárias**, a que **corresponderá os mesmos valores-hora previstos para a jornada normal dos referidos cargos públicos efetivos.**

§ 2º - A **extensão de jornada prevista no § 1º incorporar-se-á à remuneração do servidor** de que tratam os incisos III e III-A deste artigo, de acordo com a regra estabelecida no art. 10 da Lei nº 7.235/69. (NR) (Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012, grifo nosso).

Como pode ser visto no trecho extraído da legislação, o cumprimento da extensão de jornada dá o direito do professor receber o mesmo valor-hora da jornada normal, levando isso em conta, provavelmente nesse mês a professora Lina não fez extensão de

jornada durante todo o mês de fevereiro já que o valor pago é R\$ 1346,45, valor portanto inferior ao vencimento-base da professora nesse mês, R\$ 1514,76. Aliás, com relação ao vencimento-base pago no ano de 2013, vemos a sua modificação na ficha financeira de Lina no mês de novembro, em vista do reajuste remuneratório concedido aos servidores e empregados públicos do município, dentre eles o professor para a educação infantil e o professor municipal, pela Lei nº 10.671, de 25 de outubro de 2013. A diferença do reajuste do mês de outubro é computada no mês de novembro, no valor de R\$ 30,30.

A Lei nº 10.671, de 25 de outubro de 2013 reajustou os vencimentos-base em 1º de outubro e 1º de novembro de 2013, no primeiro mês em 2% e no segundo em 4,2% , somando ao final 6,2% incidente sobre os valores vigentes em 30 de setembro de 2013. Essa legislação ainda prevê o abono de R\$ 200,00 computado no mês de novembro na ficha financeira da Professora Lina, também concedido a vários cargos e empregos públicos do município nesse ano, mas sem especificação da natureza dessa vantagem.

As novas tabelas vigentes a partir de 1º de outubro e 1º de novembro de 2013 estão postas abaixo, respectivamente:

**Tabela 56-** Vencimentos Base (Valores em R\$)

<b>NÍVEL</b>	<b>PROFESSOR MUNICIPAL</b>	<b>PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
1	1.210,59	1.210,59
2	1.271,12	1.271,12
3	1.334,67	1.334,67
4	1.401,41	1.401,41
5	1.471,48	1.471,48
6	1.545,05	1.545,05
7	1.622,30	1.622,30
8	1.703,42	1.703,42
9	1.788,59	1.788,59
10	1.878,02	1.878,02
11	1.971,92	1.971,92
12	2.070,52	2.070,52
13	2.174,04	2.174,04
14	2.282,75	2.282,75
15	2.396,88	2.396,88
16	2.516,73	
17	2.642,56	
18	2.774,69	
19	2.913,43	
20	3.059,10	
21	3.212,05	
22	3.372,65	
23	3.541,29	
24	3.718,35	

**Fonte:** Lei nº 10.671, de 25 de outubro de 2013. Vigente a partir de 1º de outubro de 2013.

**Tabela 57-** Vencimentos Base (Valores em R\$)

NÍVEL	PROFESSOR MUNICIPAL	PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
1	1.260,44	1.260,44
2	1.323,46	1.323,46
3	1.389,63	1.389,63
4	1.459,11	1.459,11
5	1.532,07	1.532,07
6	1.608,67	1.608,67
7	1.689,11	1.689,11
8	1.773,56	1.773,56
9	1.862,24	1.862,24
10	1.955,35	1.955,35
11	2.053,12	2.053,12
12	2.155,77	2.155,77
13	2.263,56	2.263,56
14	2.376,74	2.376,74
15	2.495,58	2.495,58
16	2.620,36	
17	2.751,37	
18	2.888,94	
19	3.033,39	
20	3.185,06	
21	3.344,31	
22	3.511,53	
23	3.687,10	
24	3.871,46	

**Fonte:** Lei nº 10.671, de 25 de outubro de 2013. Vigente a partir de 1º de novembro de 2013.

Em 2014, dando continuidade a análise da ficha financeira da Professora Lina percebemos que a mesma passa a trabalhar mais horas nesse ano, pois é computado de fevereiro a dezembro em sua ficha a extensão de jornada. Além disso, conforme prevê a legislação a professora participou de todas as reuniões pedagógicas ocorridas ao longo do ano na UMEI que atua e não faltou em nenhum dos meses anteriores à reunião, pois

recebeu durante dez meses o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica (BELO HORIZONTE, 2010). Nos meses de setembro e novembro do mesmo ano, observamos alterações nos valores de seu vencimento-base, ao se buscar na legislação municipal, entendemos que essa modificação é devida a aprovação da Lei nº 10.753, de 17 de setembro de 2014 que concede reajustes remuneratórios aos servidores e empregados públicos do município. O vencimento-base em vista dessa legislação é reajustado em 1º de julho e 1º de novembro de 2014. Reajustado em 3,5% a partir de 1º de julho de 2014 e 3,5% a partir de 1º novembro desse mesmo ano, totalizando um reajuste de 7%. A diferença do reajuste de julho, não pago em julho e agosto de 2014 de acordo com a ficha financeira de Lina é computada em sua remuneração no mês de setembro, R\$ 112,60.

Em 2014, é novidade na ficha financeira da professora Lina o registro do Abono de Estímulo à Fixação Profissional instituído pelo artigo 3º da Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010, a partir de 1º de janeiro de 2010 e regulamentado pelo Decreto nº 14.021 de 06 de julho de 2010.

**Tabela 58-** Professora Lina – Relatório de Ficha Financeira – Nível 6 – Ano 2014

Mês/Verba	13° Sal.	13° Adiantamento Crédito	1/3 Grat. Férias	Abono art. 4° Lei 10753/14	Extens. Jorn. Prof. Educ. Inf.	Prêmio Part. Reun. Pedagóg.	Venc.	Quinquênio após EC19 art.37	Abono Est. Fix. Prof. Educação Atr	Abono Est. Fix. Prof. Ed. Ex. Ant.	Rem.
Jan						100,00	1608,67	321,73			2030,40
Fev					536,22		1608,67	428,98		800,00	3373,87
Mar					536,22	100,00	1608,67	428,98			2673,87
Abr					536,22	100,00	1608,67	428,98			2673,87
Mai					536,22	100,00	1608,67	428,98			2673,87
Jun					1774,54	100,00	1608,67	676,65			4159,86
Jul					748,96	100,00	1608,67	471,53			2929,16
Adiant. 13°		1357,15									1357,15
Agos					804,26	100,00	1608,67	482,59			2995,52
Set					886,76	100,00	1777,58	532,87	800,00		4097,21
Out					832,41	100,00	1664,98	499,48			3096,87
Nov				300,00	860,55		1721,28	516,37			3398,20
Dez			988,88		860,55	100,00	1721,28	516,37			4187,08
13° SAL.	2966,65										2966,65
Total/Verba	2966,65	0,00	988,88	300,00	8912,91	1000,00	19754,48	5733,51	800,00	800,00	41256,43

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Nota: Para obter o valor da remuneração foi feita a soma de todos os itens, excluindo o desconto relativo a qualquer falta e o vale transporte.

O Abono de Estímulo à Fixação Profissional é pago uma vez ao final de cada semestre aos servidores e empregados públicos em efetivo exercício nas escolas municipais e Unidades Municipais de Educação Infantil- UMEIs, incluídas em rol de Portaria da Secretaria Municipal de Educação- SMED, em vista de suas especificidades em relação ao provimento à rotatividade do quadro pessoal desses estabelecimentos, bem como os índices de qualidade de vida urbana- IQVU e de vulnerabilidade social- IVS (BELO

HORIZONTE, 2010). Em 2010, época da instituição do Abono de Estímulo à Fixação Profissional, antes da aprovação da Lei nº 10.572/2012 que transforma o cargo de educador infantil em professor para a educação infantil, o valor atribuído do abono pela legislação para o cargo de educador infantil era de R\$ 500,00, enquanto os outros cargos recebiam R\$ 800,00, bem como é apresentado na tabela abaixo:

**Tabela 59-** Abono de estímulo à fixação profissional (valores em R\$)

CARGOS E EMPREGOS PÚBLICOS	ABONO DE ESTÍMULO À FIXAÇÃO PROFISSIONAL (em R\$)
Educador Infantil	500,00
Pedagogo	800,00
Técnico Superior de Educação em exercício de Supervisão Pedagógica ou Orientação Educacional	800,00
Professor Municipal	800,00

Fonte: Lei nº 9.815 de 18 de janeiro de 2010.

Desde 2012, desde a sanção da Lei nº 10. 572, de 13 de dezembro de 2012 a tabela abaixo passa a vigorar com os seguintes valores, equiparando o valor a ser recebido pelo agora professor para a educação infantil aos demais cargos:

**Tabela 60-** Abono de estímulo à fixação profissional (valores em R\$)

CARGOS E EMPREGOS PÚBLICOS	ABONO DE ESTÍMULO À FIXAÇÃO PROFISSIONAL (em R\$)
Educador Infantil	800,00
Pedagogo	800,00
Técnico Superior de Educação em exercício de Supervisão Pedagógica ou Orientação Educacional	800,00
Professor Municipal	800,00

Fonte: Lei nº 10.572 de 13 de dezembro de 2012.

Para fazerem jus ao abono- o educador infantil, o pedagogo, o técnico superior e o professor municipal- ao longo do semestre deveriam atender aos seguintes critérios:

I - estar na coordenação pedagógica, na regência de classe ou no desenvolvimento de atividade pedagógica com crianças/alunos, na Escola Municipal ou UMEI, durante todo o semestre letivo de competência, em cada vínculo efetivo de que for detentor e/ou nas hipóteses de cumprimento de extensão de jornada ou jornada complementar;

II - **não ter tido, no período a que se refere o abono**, em cada vínculo efetivo de que for detentor e/ou nas hipóteses de cumprimento de extensão de jornada ou jornada complementar, **mais de 2 (dois) dias de afastamentos, de faltas, estas justificadas ou não, de suspensão disciplinar e de licenças**, destas excetuadas, exclusivamente, as férias regulamentares e os períodos de recesso escolar;

III - cumprir, durante todo o semestre letivo de competência, em cada vínculo efetivo de que for detentor e/ou nas hipóteses de cumprimento de extensão de jornada ou jornada complementar, toda a jornada que lhe for atribuída, sendo esta de, no mínimo, 15 (quinze) horas, para recebimento da integralidade do valor do abono, ou de 10 (dez) horas a 14 (quatorze) horas e 59 (cinquenta e nove) minutos para recebimento de 50% do valor do abono. (Decreto nº 14.021 de 06 de julho de 2010, artigo 2º, grifo nosso).

Além dessas condições para o recebimento do Abono de Estímulo à Fixação Profissional o Decreto nº 14.021/2010 estabelece que o abono será tomado apenas como base de cálculo para incidência do imposto sobre a renda, por outra não será considerado para qualquer outra vantagem.

Finalmente, no último ano analisado, 2015, a ficha financeira da professora Lina expressa uma alteração do valor do seu vencimento no mês de fevereiro, passando de R\$ 1721,28 em janeiro para R\$ 1807,34 em fevereiro.

**Tabela 61-** Professora Lina – Relatório de Ficha Financeira – Nível 7 – Ano 2015.

Mês/Verba	13º Sal.	13º Adiantam Crédito	1/3 Grat. Férias	Vale cultura	Férias Prêmio	Extens ão Jorn. Prof. Educ. Inf.	Prêmio Part. Reun. Pedagóg. g.	Abono Est. Fix. Prof. Educação	Venc.	Quinquê nio após EC19 art.37	Aux. Ref. Atr.	Dife renç a Níve l Ven c.	1/3 Grat. . Féri as Dif.	Rem.
Jan						750,93	100,00	800,00	1721,28	494,44				3866,65
Fev									1807,34	361,47				2168,81
Mar						1,24	100,00		1807,34	362,04		2,87	1,64	2275,13
Abr							100,00		1807,34	361,47				2268,81
Mai					13012,85				1807,34	361,47				15181,66
Jun						401,63	100,00		1807,34	441,80				2750,77
Jul							100,00		1807,34	361,47				2268,81
Adiant. 13º		1,084,41												0,00
Agos							100,00	800,00	1807,34	361,47				3068,81
Set							100,00		1807,34	361,47	16,65			2285,46
Out				50,00			100,00		1807,34	361,47				2318,81
Nov							100,00		1807,34	361,47				2268,81
Dez			722,94						1807,34	361,47				2891,75
13º SAL.	2277,90													2277,90
Total/ Verba	2277,90	0,00	722,94	50,00	13012,85	750,93	900,00	1600,00	21602,02	4551,51	16,65	2,87	1,64	45489,31

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Nota: Para obter o valor da remuneração foi feita a soma de todos os itens, excluindo o desconto relativo a qualquer falta e o vale transporte. O item "Quinquênio após EC 19 art. 37 ATR" foi somado nos meses de março e junho, R\$0,57 e R\$ 80,33 da coluna "Quinquênio após EC 19, art. 37" com a finalidade de exclusão de uma coluna para proporcionar uma melhor leitura da tabela ao leitor. O mesmo procedimento com a mesma finalidade foi feito com relação aos itens "Extensão Jornada Prof. Educ. Inf. Atr." e "Exten. Jorn. Prof. Ed. Inf. Rest/Dif.", cujos valores são R\$ 401,63 no mês de junho e R\$1,24 em março, respectivamente.

Esse reajuste no vencimento-base de Lina em fevereiro é resultado de mais uma progressão funcional por mérito da professora que passa a ser posicionada no nível 7 da carreira de professor para a educação infantil, após mais 1.095 dias de efetivo exercício no cargo, bem como a aprovação em avaliações de desempenho durante esse período.

Por ter completado 10 anos de efetivo exercício na carreira de educador infantil/professor para a educação infantil, Lina teve direito em maio de 2015 a fazer jus a licença-prêmio por assiduidade ou férias-prêmio prevista no Estatuto dos Servidores, Lei nº 7.169, de 30 de agosto de 1996. O benefício consiste ao direito do servidor de afastamento de suas atividades por 180 dias ou 6 meses com direito da percepção do seu vencimento e de vantagens permanentes, como o quinquênio, por exemplo. Cada falta injustificada do servidor retarda o direito de fazer jus as férias-prêmio em 5 dias. Para fazer jus ao benefício, como prevê a legislação Lina fez uma solicitação prévia à Central de Atendimento da Secretaria Municipal de Administração do levantamento do seu tempo de serviço (BELO HORIZONTE, 1997). O servidor público pode converter os dias de férias-prêmio em espécie, como fez a professora Lina, porém deverá gozar no mínimo de 30 dias corridos do benefício, em caso de não desfrutar dos cinco meses esse tempo será contado em dobro para a aposentadoria, de acordo com Estatuto dos Servidores (Cartilha- Orientações para o novo servidor, 2014; BELO HORIZONTE, 1996).

Esse ano Lina recebe ainda o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica em 9 meses do ano, provavelmente o mês não recebido corresponde ao período que a professora estava usufruindo das suas férias-prêmio. Em janeiro e agosto de 2015 Lina também percebe o Abono de Estímulo à Fixação Profissional no valor de R\$800,00.

Pela primeira vez em sua ficha financeira aparece o registro de R\$50,00 no mês de outubro relativo ao chamado Vale-Cultura que segundo a Portaria SMED nº 289/2015 a qual estabelece os critérios para a sua concessão dispõe que o benefício é destinado à aquisição de produtos educativos e culturais pelo servidor público. Evidentemente não podemos questionar a finalidade do benefício, contudo há que se indagar que o valor de R\$50,00 uma única vez ao ano, talvez não seja suficiente realizá-lo em plenitude.

Concluídas as etapas de exploração dos elementos componentes da remuneração, bem como a análise da movimentação de Lina na carreira de educador/professor para a educação infantil, nos propomos seguir a exploração da ficha financeira da professora, especificamente do item remuneração. Constrataremos a remuneração com o valor do vencimento-base e, posteriormente com o valor do salário mínimo.

No exercício de contraste entre o item remuneração e vencimento-base a intenção é conhecer o peso do vencimento na remuneração dessa professora.

Dado esse objetivo, vale recuperar o conceito de vencimento-base e remuneração, entendendo que o primeiro refere-se ao valor inicial recebido pelo professor com uma determinada formação, em retribuição ao trabalho realizado por este em uma jornada de trabalho no tempo de um mês, enquanto o conceito de remuneração por sua vez é aplicado ao valor total recebido por esse mesmo docente, incluindo-se o vencimento-base, gratificações, prêmios e quaisquer outras vantagens numa mesma jornada, no tempo de um mês (CAMARGO et. al, 2009).

Levando-se em conta esse conceito para o exercício de análise proposto, desconsideraremos o valor recebido pela professora Lina por extensão de jornada, bem como o auxílio-refeição, já que esse dinheiro é pago por uma jornada de trabalho que extrapola a carga horária de 4h30min. ou 22h30min semanais do professor para educação infantil, além disso, essa quantia varia muito ao longo dos anos, existindo no período analisado em alguns meses e em outros não e apresentando diferentes valores ao longo da série histórica.

**Tabela 62-** Evolução da participação percentual do vencimento base no valor da remuneração da Professora Lina – 2005 a 2015

Ano	Média da Remuneração	Média do Vencimento	% part. Venc. na Rem.
2005	550,18	478,84	87,03
2006	714,19	524,08	73,38
2007	749,60	588,43	78,50
2008	1062,65	806,25	75,87
2009	1247,74	938,98	75,25
2010	1352,55	1027,83	75,99
2011	1624,35	1109,69	68,32
2012	1934,10	1373,88	71,03
2013	2193,56	1532,94	69,88
2014	2695,29	1646,21	61,08
2015	3726,81	1800,41	48,31

**Fonte:** PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Nota: Optou-se por fazer a média da remuneração e do vencimento em todos os anos, a fim de obter um único valor, ao invés de trabalhar com os 12 meses nos quase 11 anos abordados na fichas financeiras.

Em 7 anos, durante os 11 anos da série histórica analisada o valor do vencimento-base correspondeu há mais de 70% da remuneração recebida pela professora Lina nesses anos. Nos anos de 2014 e 2015, por exemplo, nos quais o percentual de participação do vencimento-base na remuneração é 61,08% e 48,31%, ou seja, os menores percentuais dos anos analisados são os anos em que a professora Lina recebe mais abonos e prêmios, valores esses provisórios na remuneração dos docentes, podendo ela recebê-los em um mês e em outros não ou ainda são quantias que podem deparecer a qualquer tempo dos itens de remuneração dos docentes. Em 2015, único ano em que o percentual de vencimento-base na remuneração corresponde a menor parte recebida por Lina, 48,31%,

sabemos que é o ano do recebimento pela professora das Férias Prêmio, pois a docente optou por ao invés de usufruir do afastamento de 180 das suas atribuições profissionais, converter esse benefício em espécie, recebendo nesse ano R\$ 13.000,00 em decorrência desse benefício.

Por esses dados da ficha financeira da Professora Lina, podemos não só afirmar o peso expressivo do vencimento-base na remuneração do professor da educação infantil da RME/BH, mas entendê-lo como um item essencial quando se discute a valorização remuneratória desses docentes. Ademais, quando partimos dessa constatação na RME/BH, realidade na qual subsistem duas carreiras para docentes de etapas distintas da educação básica- uma para o cargo de Professor Municipal e outra para o de Professor para a Educação Infantil- e o professor para a educação infantil se encontra enquadrado na carreira que oferece os piores rendimentos financeiros, o vencimento-base mais do que um elemento valorativo da remuneração do professor, subverte sua função original e passa a ser peça fundamental na desvalorização docente desse profissional da educação infantil. Para exemplificar, a professora Lina em mais de 10 anos de carreira da educação infantil no ano de 2015 se encontra posicionada no nível 7 da carreira percebendo o vencimento-base de R\$ 1807,34, enquanto um Professor Municipal com o mesmo tempo de carreira e as mesmas formações de Lina consideradas e publicadas no Diário Oficial do Município para a sua progressão na carreira se encontraria no mínimo no nível 14 da tabela de vencimento, recebendo R\$ 2.543,11. Evidente, nesse cenário da RME/BH é necessário igualmente considerar, através da análise dos dados no período de 2005 a 2015, o crescimento do vencimento-base e da remuneração da Professora Lina, contudo dizer desse crescimento isoladamente sem nenhum parâmetro de comparação julgamos ser arriscado podendo levar-nos a incorrer no erro da precipitação ou ainda ser insuficiente para de fato compreendermos a variação remuneratória dessa docente ao longo do tempo.

Com isso, nos propomos após a exploração da proporção do valor percentual do vencimento na remuneração através dos dados da ficha financeira da professora Lina a analisar a média do vencimento-base e a remuneração dessa mesma docente comparando-os com os dados da média do salário mínimo e do salário mínimo necessário no período de 2005 a 2015.

Por salário mínimo- conforme define o capítulo III do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)- entende-se:

**Art. 76 - Salário mínimo é a contraprestação mínima devida e paga diretamente pelo empregador a todo trabalhador**, inclusive ao trabalhador rural, sem distinção de sexo, por dia normal de serviço, e capaz de satisfazer, em determinada época e região do País, as suas necessidades normais de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte. (BRASIL, 1943, grifo nosso).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 7º, inciso IV, ao dispor sobre os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais ainda acrescenta que o salário mínimo, fixado pela legislação, deve ter um valor unificado para todo o país e ser capaz de satisfazer as necessidades básicas do trabalho, bem como de sua família com relação a moradia, educação, saúde, dentre outros, como pode ser visto abaixo:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

**IV - salário mínimo**, fixado em lei, nacionalmente unificado, **capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo**, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim; (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Partindo dessa definição do que é o salário mínimo e da sua finalidade de suprir as necessidades básicas do trabalhador, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos- DIEESE na Nota Técnica nº 8 (2005) diz haver um consenso de que o valor Salário Mínimo é muito distante do previsto na Constituição Federal de 1988, ou seja, é um valor incapaz de suprir todas as necessidades básicas dos trabalhadores do país elecandas pela CF/88. Dada essa compreensão da insuficiência do salário mínimo para a sua finalidade, o DIEESE faz desde 1959 uma estimativa, do:

[...] valor necessário do salário mínimo para garantir a manutenção do trabalhador e de sua família, considerando que esta é composta de quatro pessoas (dois adultos e duas crianças). [...] Para essa estimativa, o DIEESE acompanha uma cesta básica alimentar em dezesseis capitais, estimando o total de gasto com os demais itens, com base no ICV/SP (estrato de menor renda familiar). (DIEESE, 2005, p. 3).

Com base nesse valor estimado pelo DIEESE mensalmente, o chamado Salário Mínimo Necessário, o qual o Departamento considera que deveria ser o salário mínimo vigente de acordo com o que prevê a CF/88 e o valor do salário mínimo vigente, faremos nosso exercício de comparação da média do vencimento-base e da remuneração da Professora Lina. Para isso, coletamos todos os valores do salário mínimo necessário nos doze meses do ano, assim como do salário mínimo desde 2005 até 2015 no site do DIEESE e calculamos a sua média ano a ano já que utilizamos também a média da remuneração e do vencimento-base da ficha financeira da professora Lina nesse mesmo período.

Ao observarmos os dados dispostos na tabela abaixo, constatamos que somente a partir de 2009, quando a professora Lina já se encontra posicionada no nível 4 da carreira é que seu vencimento-base passa a corresponder no mínimo a dois salários mínimos. Antes disso, Lina recebia um vencimento-base próximo a um salário mínimo e meio, mesmo já detendo a formação de ensino superior.

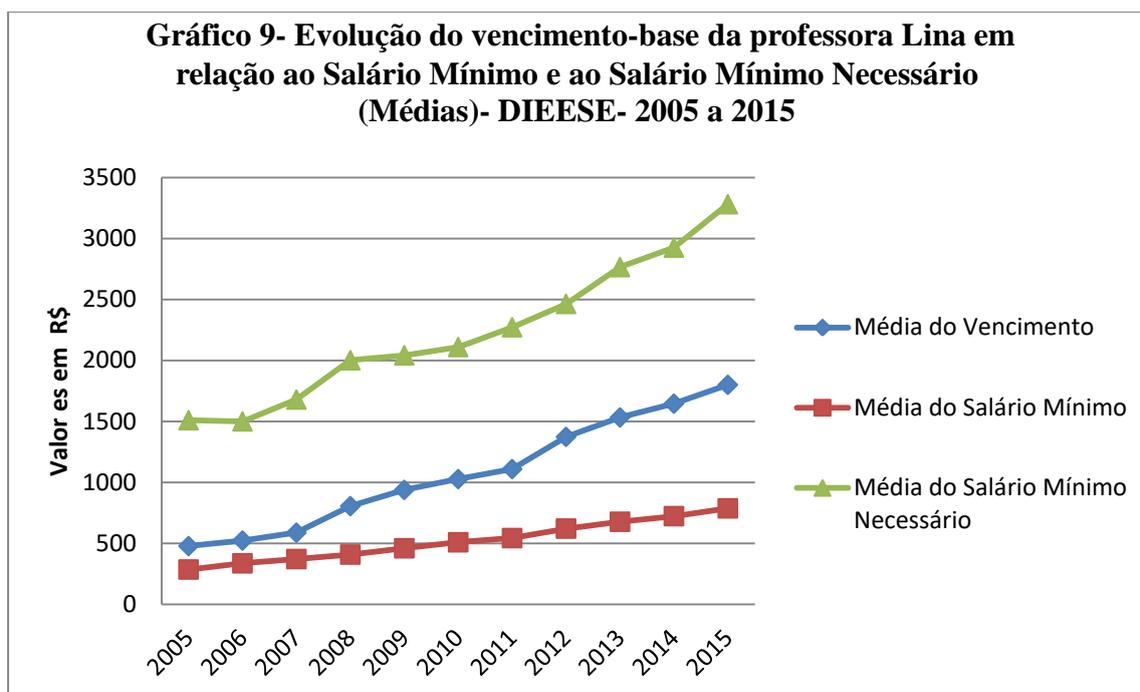
**Tabela 63-** Evolução do vencimento-base da professora Lina em relação ao Salário Mínimo e ao Salário Mínimo Necessário (Médias)- DIEESE- 2005 a 2015

Ano	Média do Vencimento	Média do Salário Mínimo	Venc./Sal. Mín.	Média do Salário Mínimo Necessário	Sal. Mín. Nec. - Venc.
2005	478,84	286,67	1,67	1510,36	1031,52
2006	524,08	337,50	1,55	1500,71	976,63
2007	588,43	372,50	1,58	1679,77	1091,34
2008	806,25	409,17	1,97	2002,00	1195,75
2009	938,98	460,83	2,04	2042,43	1103,45
2010	1027,83	510,00	2,02	2110,26	1082,43
2011	1109,69	544,17	2,04	2272,45	1162,76
2012	1373,88	622,00	2,21	2463,81	1089,93
2013	1532,94	678,00	2,26	2765,33	1232,39
2014	1646,21	724,00	2,27	2925,16	1278,95
2015	1800,41	788,00	2,28	3280,75	1480,34

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH; Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos- DIEESE.

Nota: Optou-se por fazer a média da remuneração, do salário mínimo e do salário mínimo necessário, a fim de obter um único valor, ao invés de trabalhar com os 12 meses nos quase 11 anos abordados na fichas financeiras.

Com relação a comparação da média do vencimento-base de Lina com o Salário Mínimo Necessário em todos os anos o vencimento da professora se encontra bem abaixo do valor estimado pelo DIEESE na maioria dos meses em mais de R\$ 1.000,00, ou seja, em caso de Lina ter uma família com no mínimo dois filhos pequenos e um marido para sustentar- pautando-se nos parâmetros do DIEESE para estimar o Salário Mínimo Necessário-, muito possivelmente ela enfrentará muitas dificuldades financeiras nessa empreitada, contando apenas com os rendimentos de professora da educação infantil da RME/BH, sobretudo no início de sua carreira docente. As distâncias entre a média do vencimento-base da professora Lina e das médias do salário mínimo e do salário mínimo necessário podem ser melhor visualizadas no gráfico abaixo no período de 2005 a 2015:



**Fonte:** PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH; Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos- DIEESE.

Nota: Optou-se por fazer a média da remuneração, do salário mínimo e do salário mínimo necessário, a fim de obter um único valor, ao invés de trabalhar com os 12 meses nos quase 11 anos abordados na fichas financeiras.

Em relação ao exercício de comparação da média da remuneração da professora Lina com as médias do salário mínimo e do salário mínimo necessário podemos observar um cenário mais satisfatório para a vida financeira de Lina na tabela abaixo, porém é preciso ter cautela ao analisar esses números já que verificamos que dos itens que compõem a remuneração docente na educação infantil da RME/BH estão abonos e prêmios provisórios recebidos em alguns meses do ano, não incorporados à remuneração para vantagens, mas apenas para incidência do imposto de renda, e podendo desaparecer da ficha financeira do docente em qualquer tempo.

**Tabela 64-** Evolução da Remuneração média da professora Lina em relação ao Salário Mínimo e ao Salário Mínimo Necessário (Médias)- DIEESE- 2005 a 2015

Ano	Média da Remuneração	Média do Salário Mínimo	Rem./Sal. Mín.	Média do Salário Mínimo Necessário	Rem. -Venc.
2005	550,18	286,67	1,92	1510,36	960,18
2006	714,19	337,50	2,12	1500,71	786,52
2007	749,60	372,50	2,01	1679,77	930,17
2008	1062,65	409,17	2,60	2002,00	939,35
2009	1247,74	460,83	2,71	2042,43	794,69
2010	1352,55	510,00	2,65	2110,26	757,71
2011	1624,35	544,17	2,99	2272,45	648,10
2012	1934,10	622,00	3,11	2463,81	529,71
2013	2193,56	678,00	3,24	2765,33	571,77
2014	2695,29	724,00	3,72	2925,16	229,87
2015	3726,81	788,00	4,73	3280,75	<b>446,06</b>

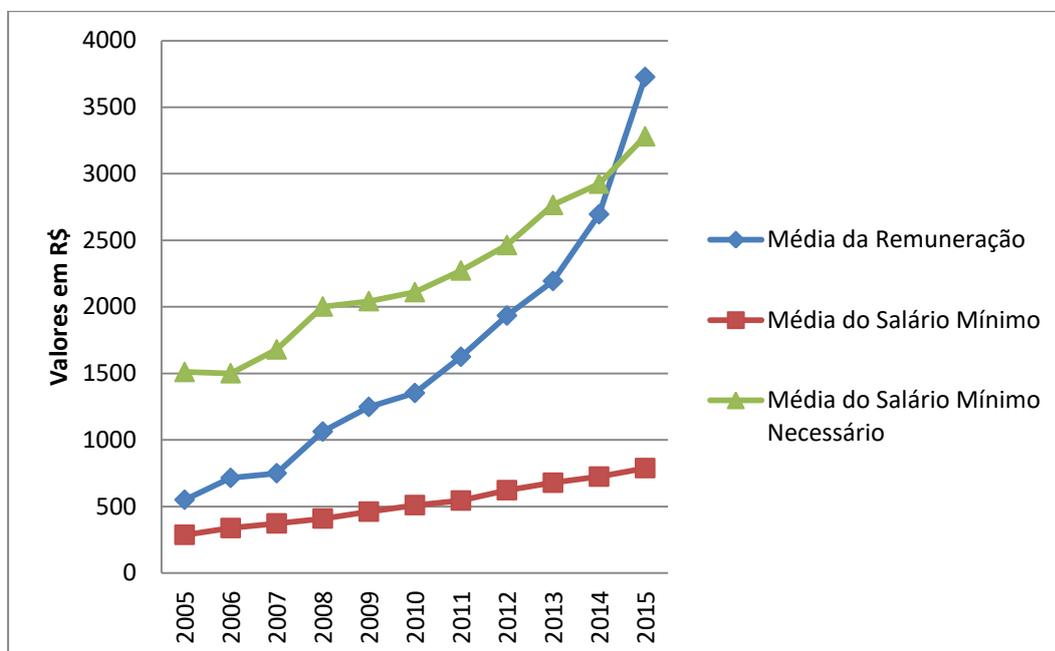
**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de informações obtidas na PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH.

Nota: Optou-se por fazer a média da remuneração, do salário mínimo e do salário mínimo necessário, a fim de obter um único valor, ao invés de trabalhar com os 12 meses nos quase 11 anos abordados na fichas financeiras.

Haja vista essa cautela, percebemos a remuneração da professora Lina correspondendo nos seis primeiros anos há por volta de dois salários mínimos e meio e nos outros seis meses a três salários mínimos, chegando a quatro salários mínimos em 2014 e 2015, mas em 2015 especificamente há que se lembrar que Lina fez jus a sua férias-prêmio, convertendo o direito de afastamento de 180 dias do trabalho em espécie, por volta de R\$ 13.000, o que elevou e muito o valor da sua remuneração nesse ano. Resultando como visto, que na comparação da média da remuneração da professora com a média do salário mínimo necessário sua remuneração excedesse em R\$ 446,06 o valor estimado pelo DIEESE, dado bem diferente de todos os outros anos da série histórica em que o valor do salário mínimo necessário ultrapassa a remuneração média da professora Lina, partindo do valor de R\$ 229,87 chegando até a R\$960,18.

O gráfico abaixo explicita bem as distâncias entre os valores da remuneração média da professora Lina e os valores do salário mínimo e do salário mínimo necessário:

**Gráfico 10-** Evolução da Remuneração média da Professora Lina em relação ao salário mínimo e ao salário mínimo necessário (médias) – DIEESE – 2005 a 2015



**Fonte:** PBH- Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos- SMARH; Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos- DIEESE.

Nota: Optou-se por fazer a média da remuneração, do salário mínimo e do salário mínimo necessário, a fim de obter um único valor, ao invés de trabalhar com os 12 meses nos quase 11 anos abordados na fichas financeiras.

Essas constatações evidenciam que apesar dos rendimentos da professora Lina melhorarem quando se compara sua remuneração média com o salário mínimo e o salário mínimo necessário ao invés de usarmos como parâmetro o valor do vencimento-base, nem mesmo assim podemos dizer que seus rendimentos tenham a capacidade para proporcioná-la uma vida tranquila, sem apertos financeiros, principalmente nos meses dos anos que a professora não conta com abonos, prêmios ou gratificações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Lutar com a palavra é a luta mais vã, no entanto lutamos [...] uns lutam com o cimento armado. Com as leis. Outros, com os bisturis. Com as máquinas- tantas e tão variadas lutas. Eu luto com a palavra. É bom? É ruim? Não interessa, é a minha vocação." (Lygia Fagundes Telles- As Meninas).

Estão na ordem do dia as questões relacionadas à educação das crianças de zero a cinco anos de idade. Esses primeiros anos de vida do ser humano, principalmente no quesito aprendizagem são vistos pela ciência como fundamentais. Em nenhuma época da vida o cérebro humano terá o mesmo potencial de aprendizagem comparado ao tempo da primeira infância, ademais as bases construídas nesse tempo se prolongarão para a fase adulta.

No plano político, não é diferente, a educação das crianças pequenas tem tido papel destacado. Basta reportamo-nos ao mais novo Plano Nacional de Educação (2014) e a sua primeira meta que é a de universalização da oferta na pré-escola até o ano de 2016 e a ampliação da oferta da educação em creches, de forma a atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos da idade até o final de vigência do PNE, no ano de 2024.

Se por um lado avançamos em nosso país no campo das concepções de infância e reconhecemos a importância de investimentos na etapa da educação infantil para que as crianças tenham acesso à educação desde o seu nascimento e possam usufruir o seu direito social e subjetivo à creche e a pré-escola, não estando mais a mercê da situação ocupacional dos seus pais. Por outro lado, os professores das crianças pequenas são os que têm os menores rendimentos financeiros em relação a qualquer outro docente da educação básica ou até comparado a outras ocupações profissionais com pouco status na sociedade brasileira.

Conhecendo essa realidade da educação infantil brasileira um tanto quanto controversa, nos propomos a desenvolver um estudo de caso sobre a valorização remuneratória e da

carreira do professor da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH no contexto do financiamento educacional.

Após esse processo de investigação, podemos elencar algumas questões chaves da problemática aqui desenvolvida, assim como algumas lacunas emergentes, para se pensar em novos estudos para essa área de conhecimento.

Primeiro, pensar a valorização do professor da educação infantil está diretamente articulado ao processo de construção/efetivação do direito à educação das crianças de zero a cinco anos. Se hoje, debatemos a valorização do docente da educação infantil brasileira é porque a Constituição Federal de 1988 e mais incisivamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional integraram juridicamente à creche e a pré-escola ao sistema educacional, rompendo com as origens do atendimento da criança pequena nos mais variados espaços e entregues a voluntários, pessoas leigas, médicos, assistenciais sociais, todos e qualquer um. Com essas definições legais do texto constitucional e da LDB tocantes à educação da criança pequena, a etapa da educação infantil não só ganha seu lugar ao sol no campo educacional, como transporta o professor da educação infantil para esse lugar. A partir daí, passamos a indagar as creches e as pré-escolas no cumprimento de sua função de desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Bem como passamos a questionar os profissionais docentes responsáveis pelo cuidado e educação das crianças no dia a dia escolar, seja em sua prática pedagógica, na sua formação inicial e continuada, as suas condições de trabalho, a sua carreira, a sua remuneração, a sua valorização profissional.

Mas se o direito à educação infantil e a valorização do professor dessa etapa estão tão imbricados na história da educação do país, isso não quer dizer que esses elementos são diretamente proporcionais, ou seja, investir na ampliação do acesso à educação infantil, não necessariamente significa alocar a mesma grandeza de recursos à valorização dos professores das creches e pré-escolas.

Com as análises desenvolvidas ao longo desse trabalho, julgamos que no caso da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte essa relação entre direito à educação infantil e a valorização do professor da educação infantil é inversamente proporcional ou no mínimo é uma relação de tensões. Isto porque, desde o ano de 2003, quando são criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil- UMEIs, visando à ampliação do atendimento público das crianças de zero a cinco de idade, o município deu um salto muito significativo em relação ao número de matrículas e instituições criadas para o fim da oferta dessa etapa, porém o ano de 2003 e a Lei nº 8.679/2003 também significaram um marco para a carreira docente da RME/BH que a partir desse momento é rompida com a criação do cargo de educador infantil.

O cargo de educador infantil determina a criação de uma nova carreira docente diferente do professor municipal. Enquanto o professor da educação infantil é posicionado numa carreira de 15 níveis, o professor municipal é enquadrado numa carreira de 24 níveis.

Em relação à carreira do ano de 2003, o docente da educação infantil da RME/BH através da mobilização da categoria conquista avanços, talvez o mais significativo tenha ocorrido no ano de 2012, com a equiparação dos valores da tabela de vencimento-base de ambos os cargos até o nível 15. Outro destaque é visto na análise da variação do vencimento inicial de 2004 a 2015, percebendo-se uma variação mais positiva em relação ao vencimento dos docentes da educação infantil que dos professores municipais, 64,7% e 8,5% respectivamente. Porém, mesmo com esses resultados positivos o professor para a educação infantil não alcançou o seu principal anseio de unificação da carreira, pois o professor municipal seguiu com uma tabela de 24 níveis com enquadramento no nível 10 no ato da posse e em contrapartida os docentes da educação infantil com a tabela de vencimento-base de 15 níveis, sendo posicionado no nível 1 no ingresso na carreira. Tal resultado em 2012, após 45 dias de greve dos professores da educação infantil da RME/BH explicita o quão é delicada essa questão da carreira e remuneração para o poder público municipal, sobretudo para as prioridades do seu orçamento.

Enquanto as despesas com pessoal e encargos sociais representam até 59% da totalidade de gastos na subfunção educação infantil, essa mesma natureza de despesa já chegou a consumir 77% dos gastos totais no ensino fundamental. Esse dado leva-nos a suspeita de uma possível priorização no caso da educação infantil do objetivo de ampliação da oferta de vagas nessa etapa, ao invés de qualquer outra despesa, incluindo nessas à valorização remuneratória do professor para a educação infantil. Aliás, os próprios estudos acadêmicos, como o desenvolvido por Mércia Pinto (2009) e Cynthia Terra (2008) trazem reflexões que coadunam com a suspeita de que esse impasse entre - assegurar o direito à educação infantil e a valorização do professor em relação à sua carreira e remuneração- existe antes mesmo da criação das UMEIs, quando eram projetados cenários para o atendimento da demanda da creche e pré-escola na RME/BH. Naquela época, o município fez sua opção: criar as UMEIs e ampliar o atendimento público à educação infantil e pararelo a isso romper com a carreira única docente criando o cargo de educador infantil, um cargo muito menos oneroso para as contas públicas municipais do que o cargo de professor municipal.

Mas se eram carreiras docentes distintas com vencimentos distintos, cabia igualmente exigir habilitações diferentes para o cargo de educador infantil e o de professor Municipal e assim fez a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Se antes da Lei nº 8.679/2003 exigia-se como formação mínima para ingresso no cargo de professor municipal a habilitação em magistério, com o cargo de educador infantil modifica-se no ato a habilitação mínima para o ensino superior para o ingresso na carreira de professor municipal, enquanto para o educador infantil à formação mínima exigida é o ensino médio, modalidade normal. Essa diferenciação de habilitação mínima para os dois cargos docentes fixada lá em 2003 na sanção da Lei nº 8679/ 2003 é o que no ano de 2014 serve de alibi para a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e resulta no arquivamento do inquérito público instaurado pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais em virtude das denúncias do Sind-REDE/BH para apurar irregularidades apontadas pela entidade com relação ao possível tratamento desigual dispensado ao Educador Infantil em relação ao Professor Municipal.

Ainda em relação a habilitação mínima em ensino médio modalidade normal fixada para o cargo de educador infantil é interessante notarmos que o quadro docente da educação infantil da RME/BH em sua maioria tem formação no ensino superior. Em 2015 são 84% dos professores dessa etapa com ensino superior e em 2007 93,%, dados que nos levam a presumir que os rendimentos inferiores e uma carreira distinta ao professor municipal pode está levando os professores da educação infantil da RME/BH com ensino superior a migrar para outras etapas de ensino ou até para outros campos profissionais mais rentáveis. A confirmação dessa hipótese a curto prazo talvez não seja em si assustadora, porém a longo prazo é sem dúvidas uma ameaça ao atendimento da educação infantil na RME/BH reconhecido por algumas fontes e pela própria Prefeitura de Belo Horizonte como um atendimento de qualidade e muita excelência.

A análise das fichas financeiras da professora Lina nos seus quase onze anos de carreira na educação infantil da RME/BH reforçam mais ainda o quão imprescindível é que o poder público municipal repense à valorização remuneratória e da carreira dos seus professores da primeira etapa da educação básica. Não podemos é claro, negligenciar na análise da ficha financeira da professora Lina o reflexo de alguns avanços importantes na carreira e remuneração do docente da educação infantil promovidos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em resposta a mobilização das professoras da educação desde 2004, ano das primeiras nomeações até os dias atuais. A equiparação do vencimento inicial até o nível 15 do professor para a educação infantil em relação ao professor municipal (2012); o recebimento de abonos e gratificações com os mesmos valores do professor municipal (2012); alguns reajustes remuneratórios ao longo do período de 2004 a 2015; o recebimento do quinquênio; das férias-prêmio. Por outro, mesmo com alguns avanços conquistados pelas professoras da educação infantil da RME/BH, a análise da ficha financeira da professora Lina é capaz de evidenciar muitas problemáticas da carreira do docente da educação infantil. Primeiramente, é observável o quão instáveis são os abonos, prêmios e gratificações, que ao existirem jogam para cima a remuneração da professora Lina, mas ao desaparecer, isto é, a qualquer hora e momento, recolocam Lina no mundo real junto às dificuldades financeiras que o professor da educação básica do país geralmente enfrenta dado os baixos valores do seu vencimento-base, pouco maiores que o valor do salário mínimo e

muito abaixo dos valores do salário mínimo necessário . Com relação especificamente ao vencimento-base, nos dados fornecidos pela ficha financeira da professora Lina é notória a representatividade significativa do valor do vencimento na remuneração da docente, equivalendo na maioria dos anos a no mínimo 70% da remuneração média de Lina. Com essa constatação, a luta do professor para a educação infantil de Belo Horizonte pela unificação da carreira com o professor municipal- desde 2004 quando se cria o cargo de educador infantil até os dias de hoje- faz mais sentido, pois ao que nos parece é no vencimento-base que se encontra uma das chaves mais importantes para a valorização remuneratória e da carreira do docente da educação infantil da RME/BH.

Sabendo da importância do vencimento-base para a valorização do professor da educação infantil da RME/BH, e tendo em vista os dados das despesas na subfunção educação infantil e a natureza desses gastos em BH, julgamos que não faz sentido algum opor ou privilegiar o direito ao acesso a creche e a pré-escola em detrimento da valorização do professor da primeira etapa da educação básica ou vice-versa. Ao contrário, entendemos que para o cumprimento do princípio constitucional da valorização do professor, Belo Horizonte deve necessariamente aumentar os investimentos financeiros na subfunção educação infantil, caso contrário, a longo prazo essa diferença entre as carreiras de professores da RME/BH pode desqualificar a oferta da educação infantil pública do município (mesmo que essa oferta seja capaz de atender todas as crianças pequenas da cidade), pois a não atratividade da carreira e remuneração na educação infantil, pode levar alguns dos docentes mais qualificados a outras etapas de ensino, como bem pode afastar bons candidatos dessa profissão.

E importante, por fim, ressaltar que esse trabalho concentrou seus esforços na questão da valorização remuneratória e da carreira do professor da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os estudos posteriores contribuirão amplamente para aprofundamento das reflexões aqui iniciadas, atendo-se à investigação do atendimento nas instituições conveniadas e das condições de trabalho, da remuneração, carreira e formação dos professores dessa rede, tendo em vista que a fixação do convênio para ampliação do atendimento na educação infantil não é apenas uma opção de Belo Horizonte, mas também de vários municípios do país. Outro

fenômeno que ganha evidência na educação infantil do país e igualmente em Belo Horizonte (a partir de 2015), podendo ser melhor explorado em investigações acadêmicas é o contrato de auxiliares da educação infantil pelo poder público municipal, desempenhando funções características e compartilhadas a docência na educação infantil e com condições de trabalho mais precárias ainda do que o professor, em termos de salário-base, carreira, formação e jornada de trabalho. Por fim, seria importante o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a valorização subjetiva e objetiva docente, focadas no professor da educação infantil, já que como foi ressaltado ainda são escassos os estudos dedicados à essa problemática no país.

## REFERÊNCIAS:

ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 81, p.53-60, maio 1992. Disponível em: . Acesso em: 28 jun. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVES, T.; PINTO, J. M. **Análise das características do trabalho e da remuneração docente no Brasil a partir das bases de dados demográficas e educacionais**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011; Natal, RN. Anais. Rio de Janeiro: ANPED; 2011a.

\_\_\_\_\_. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 143, n. 41, p. 606-639, maio/ago. 2011b. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Livro Livros, 2012.

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n.20, pp.107-120 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09.pdf>>. Acesso em: 08/08/2017

\_\_\_\_\_. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 1, n. 113, p.167-184, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

ARELARO, Lisete Regina Gomes et al. Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 15, n. 19, p.129-161, jun. 2012. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/issue/view/18>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **FUNDEF: Uma avaliação preliminar dos dez anos de implantação**. 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

BARBOSA, Andreza. **As Implicações dos Baixos Salários para o Trabalho Docente no Brasil**. 2012. Disponível em: <http://35reuniao.ANPed.org.br/trabalhos/101-gt05> . Acesso em: 25 jul. 2015.

BELO HORIZONTE. Decreto Nº 12.451, de 09 de agosto de 2006: Regulamenta a Lei nº 9.232, de 24 de julho de 2006, que "Concede reajustes remuneratórios para os servidores públicos ocupantes de cargos públicos efetivos integrantes do Plano de Carreira da Área de Atividades de Educação, instituído pela Lei nº 7.335/96, e dá outras providências". **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 09 ag. 2006. Disponível em: <redebh.com.br/wa\_files/DECRETO\_20N\_201245> Acesso em: 02 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 15.144, de 20 de Fevereiro de 2013: Regulamenta o procedimento de Avaliação de Desempenho a ser aplicado aos servidores públicos em estágio probatório, integrantes do Quadro Geral de Pessoal da Administração Direta do Poder Executivo. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 20 fev. 2013. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1095430>> Acesso em: 02 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 21 mar. 1990 Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/lei-organica-belo-horizonte-mg>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.169 de 30 de Agosto de 1996: Institui o Estatuto dos Servidores Públicos do Quadro Geral de Pessoal do Município de Belo Horizonte vinculados à administração direta, (VETADO) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1028709>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7235/1996, de 27 de dezembro de 1996. Lei nº 7235 de 27 de Dezembro de 1996: Dispõe sobre o quadro especial da secretaria municipal de educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da prefeitura municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 27 dez. 1996. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/1996/723/7235/lei-ordinaria-n-7235-1996-dispoe-sobre-o-quadro-especial-da-secretaria-municipal-de-educacao-institui-o-plano-de-carreira-dos-servidores-da-educacao-da-prefeitura-municipal-de-belo-horizonte-estabelece-a-respectiva-tabela-de-vencimentos-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7543/1998, de 30 de junho de 1998. Lei Nº 7543 de 30 de Junho de 1998. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/1998/754/7543/lei-ordinaria-n-7543-1998-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-de-belo-horizonte-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7577 de 21 de Setembro de 1998: Concede benefícios a servidores,

define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 21 set. 1998. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/1998/757/7577/lei-ordinaria-n-7577-1998-concede-beneficios-a-servidores-define-a-jornada-de-trabalho-dos-servidores-da-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.679, de 11 nov. 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis nº 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.154, de 12 de janeiro de 2006. Institui o plano de carreira do hospital municipal odilon behrens - hob -, reorganiza as tabelas de cargos públicos efetivos e funções públicas da beneficência da prefeitura de belo horizonte - BEPREM -, concede reajustes remuneratórios e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236150/lei-9154-06>>. Acesso em: 05 nov. 2016

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.572, de 13 de Dezembro de 2012: Transforma o cargo público efetivo de educador infantil no cargo público efetivo de professor para a educação infantil e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2012/1057/10572/lei-ordinaria-n-10572-2012-transforma-o-cargo-publico-efetivo-de-educador-infantil-no-cargo-publico-efetivo-de-professor-para-a-educacao-infantil-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 05 nov. 2016

\_\_\_\_\_. Dá nova redação ao art. 160 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte. **Emenda à Lei Orgânica nº 26, de 28 de Dezembro de 2012**. Belo Horizonte, Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1093101>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil - Desafios da Formação - vol 1**. 2016. Disponível em: <[https://issuu.com/geel/docs/prop\\_curr\\_-\\_vol\\_1](https://issuu.com/geel/docs/prop_curr_-_vol_1)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 275/2015, de 21 de agosto de 2015. **Portaria Smed nº 275/2015**: Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Professores na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação-RME de Belo Horizonte e dá outras providências.. Belo Horizonte, 21 ago. 2015. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1148318>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 001/2015, de 05 de março de 2015. **Resolução CME/BH Nº 001/2015**: Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). Belo Horizonte, Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1138760>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de Julho de 1934)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de Novembro de 1937)**. Brasília, Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de Setembro de 1946)**. Brasília, Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto no 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 jun. 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm)>. Acesso em: 31 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 24. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos

impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 dez. 1983. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103920/emenda-constitucional-24-83>>. Acesso em: 3 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de setembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de mar. 2003.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009: Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 31 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 4.440, de 27 de Outubro de 1964: Institui o Salário-Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1964. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4440.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)>. Acesso em: 31 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.112, de 11 de janeiro de 1990. Lei nº 8.112, de 11 de Dezembro de **1990**: Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm)>. Acesso em: 03 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 31 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 10. jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2016

\_\_\_\_\_. Lei Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007: Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, 20 jun. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 31 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 31 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial**

**Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 4/2000, de 16 de fevereiro de 2000. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2000.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 9/2009, de 02 de abril de 2009. **Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Observatório da Equidade. **As desigualdades na escolarização no Brasil.** Brasília, DF: Observatório da Equidade; 2009.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Emenda à Constituição Nº 415, de 2005.** Brasília, Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD28JUN2005.pdf#page=48>. Acesso em: 03 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução Nº 2, de 28 de Maio de 2009: Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf). Acesso em: 02 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB N.º 3, de 8 de Outubro de 1997. Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 dez. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 abr. 2017.

BREJO, Janayna Alves. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996 - 2005).** 2007. 879 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRITO, V. L. F. A. de et al. A operacionalização do FUNDEB no Contexto do Financiamento Público da Educação em Belo Horizonte. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO - FINEDUCA, 3., 2015, Gramado, RS. Políticas públicas de financiamento da educação: desafios e perspectivas nos planos educacionais: anais. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. p. 126-148. Disponível em: . Acesso em: 1 jun. 2016.

BUSS-SIMÃO, M. **Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015; Florianópolis, SC. Anais... Rio de Janeiro: ANPED; 2015.

Campanha Nacional Pelo Direito à Educação. **Movimento “Fundeb pra Valer!” influencia relatório do Fundeb.** 2007. Disponível em: <<http://www.viadeacesso.com.br/v2/revista/Saude/?id=838>>. Acesso em: 03 set. 2016.

CAMARGO, Rubens Barbosa de et al. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p.341-363, ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19501/11325>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

CAMARGO, Rubens Barbosa de Camargo. **Salário docente.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellata e VIEIRA, Livia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CAMPOS, Maria M. Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. **A creche e a pré-escola.** 1981. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1618>>. Acesso em: 30 out. 2016.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; GIMENES, Nelson Antonio Simão. A meta 1 do Plano Nacional de Educação: observando o presente de olho no futuro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 8, p.329-352, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 31 out. 2016.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p.87-128, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas Em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p.121-131, dez. 2008. Disponível em: <[esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/130/232](http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/130/232)>.

Acesso em: 02 nov. 2016.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da Educação: do FUNDEF ao FUNDEB- repercussões da política de fundos na valorização docente da Rede Estadual de Ensino do Pará- 1996 a 2009**. 2012. 276f. Tese (Doutorado)-Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Financiamento da Educação Pública: o "pano de fundo" da política de fundos no Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/35.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

CASTRO, J. N. T. de; CORREA, B. Jornadas de trabalho e salários na educação infantil: análise de uma microrregião no Estado de São Paulo. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO - FINEDUCA, 3., 2015, Gramado, RS. **Políticas públicas de financiamento da educação: desafios e perspectivas nos planos educacionais: anais**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. p. 1044-1056. Disponível em: . Acesso em: 1 jun. 2016.

CIRILO, Pauliane Romano. **As Políticas de Valorização Docente no Estado de Minas Gerais**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

CÔCO, Valdete et al. O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **Eccos**, São Paulo, v. 1, n. 37, p.77-92, maio 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71543111005.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

CÔCO, V. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C e VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

CORREA, B. **A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015; Florianópolis, SC. Anais... Rio de Janeiro: ANPED; 2015. Disponível em: . Acesso em: 13 set. 2015.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010; Caxambu, MG. Anais... Rio de Janeiro: ANPED; 2010. Disponível em: . Acesso em: 25 jul. 2015.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Trad. de Magda F. Lopes. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, Célio da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. **Cadernos de Educação**, Brasília, v. 2, n. 21, p.145-161, out. 2009. Disponível em:

<[www2.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.pdf&id=1259](http://www2.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.pdf&id=1259)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação infantil como direito**. 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 29, n. 2, p.195-206, ago. 2013. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/43518/27389>>. Acesso em: 31 out. 2016.

\_\_\_\_\_. A Organização da Educação Básica e a Base Nacional Comum. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 11, n. 14, p.1-14, jun. 2015. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/viewFile/12960/10201>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

DAVIES, Nicholas. O Financiamento da Educação Estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? **Revista Educação On-line Puc-rio**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 10, p.31-63, dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20042/20042.PDFXXvmi=xnJwbOENMeMKNiJVv3qIvkWiQTqSv4U4rFBEugrhuf3jxNf5QHNN2KGTf8MbdIgGoSkU9NdF3gZC4fHVWvj0h0TW9H9mpq3PjoLscZ8gg8SlnBhk8BkpCenMVx9mZddiCZMPZV6g40CrBTNJv8a9nxVk66I6jWoWWcNV8TccTPFvKsfgCp0Zml6s4cM1BKZOxUWs8amxQSIj90VAqWzNiGgmS4ouPojkhRsrfrj9bDiczTDvtrPaId3NDxD2S2>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.753-774, out. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a07v2796.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Fundeb: solução ou remendo para o financiamento da educação básica? In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. da Ufpr, 2006. Cap. 2. p. 57-70.

DIEESE. **Nota técnica-Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**. 2014. Disponível em:

<<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Mobilizadores do "Fundeb pra Valer" são recebidos em Brasília.** 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd010905.htm>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

DUARTE, Marisa R. T.; FARIA, Geniana Guimarães. **Recursos Públicos para Escolas Públicas: as políticas de financiamento da educação básica no Brasil e a regulação do sistema educacional federativo.** Belo Horizonte: Rhj Editora, 2010.

DUTRA JUNIOR, Adhemar e et al. Remuneração no novo plano de carreira. In: DUTRA JUNIOR, Adhemar e et al. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público.** Brasília: Fundescola/mec, 2000. Cap. 103. p. 125-136. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002349.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

ESTADO DE MINAS. **Apenas 0,5% dos professores de educação infantil em BH são homens.** 2012. Disponível em: <[http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2012/04/23/internas\\_educacao,290354/apenas-0-5-dos-professores-de-educacao-infantil-em-bh-sao-homens.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2012/04/23/internas_educacao,290354/apenas-0-5-dos-professores-de-educacao-infantil-em-bh-sao-homens.shtml)>. Acesso em: 05 nov. 2016.

FERRARO, A. R. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p.47-69, set./dez. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300005>

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA. **Entrevista – “A educação infantil de qualidade passa pela valorização do professor”.** Disponível em: <<http://desenvolvimento-infantil.blog.br/entrevista-a-educacao-infantil-de-qualidade-passa-pela-valorizacao-do-professor/>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. **A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930).** *Hist. cienc. saude-Manguinhos*[online]. 2011, vol.18, suppl.1, pp.199-225. ISSN 0104-5970. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702011000500011>.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: Unesco, 2009.

GONÇALVES, Jacqueline da Silva. Estratégias político-metodológicas para a Pedagogia da Educação Infantil. In: GONÇALVES, Jacqueline da Silva. **Pedagogia da Educação Infantil: avanços, desafios e tensões.** Curitiba: Editora Appris, 2015. p. 115-124.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. de; TAVARES, T. M. (Org.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. O Financiamento da Educação em Municípios da Região Metropolitana de Curitiba-PR. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. **Conversas sobre Financiamento da Educação no Brasil**. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 191-206.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015.

IBGE. **Histórico**. 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=310620>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

IBGE (Comp.). **Sinopse do Censo Demográfico 2010 Minas Gerais**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=31>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / Fundação João Pinheiro/. **População**. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/index.php/produtos-e-servicos/2741-indice-mineiro-de-responsabilidade-social-imrs-2>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2015**. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.69-85, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Educação Infantil e Currículo**. IN: FARIA, Ana Lúcia

e PALHARES, Marina (orgs). Educação Infantil pós-LDB. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 2, n. 14, p.5-18, maio 2000. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

LEHER, R. **Valorização do magistério**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LIEVORE, S. E. **O trabalho docente e seu processo de intensificação: um estudo de caso**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015; Florianópolis, SC. Anais... Rio de Janeiro: ANPED; 2015. Disponível em: . Acesso em: 13 set. 2015.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC - Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

MARTINS, Paulo de Sena. **O Financiamento da Educação Básica por meio de Fundos Contábeis: estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados**. 2009. 337 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Cap. 2. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/teses-e-dissertacoes-1/Doutorado Paulo Sena.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. **O Financiamento da Educação Básica Pública no Brasil: 500 anos de história**. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Janaina specht da silva menezes.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Janaina specht da silva menezes.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2016.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAS GERAIS. **Lei 20817, de 29/07/2013**: Dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental. Disponível em: <<http://sreunai.educacao.mg.gov.br/images/stories/sreunai/Arquivos/lei 20817 - data de ingresso no ensino fundamental.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Ministério Público do Estado de Minas Gerais**- Inquérito civil n° MPMG 0024.10.002972-7 .2014. Disponível em: <PARECER\_20ED\_\_20INFANTIL\_20MINIST\_C3\_89RIO\_20P\_C3\_9ABLICO\_20M

P\_20-\_2001-08-2014\_20.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

MONLEVADE, João Antônio. Construção da complexidade do financiamento da educação pública no Brasil. In: PINTO, José Marcelino et al. **Para onde vai o dinheiro? caminhos e descaminhos do financiamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2014. p. 11-19.

\_\_\_\_\_. **Valorização Salarial dos Professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 307 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000217756>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

MONARCHA, C. Revista do jardim da infância: uma publicação exemplar. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

NASCIMENTO, B. M. G.; FERNANDES, S. J.; DELMONDES, A. G. Os profissionais da educação dos Centros de Educação Infantil (CEINFs) em tempos de gestão compartilhada no município de Campo Grande / MS. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO - FINEDUCA, 3., 2015, Gramado, RS. **Políticas públicas de financiamento da educação: desafios e perspectivas no s planos educacionais: anais**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. p. 1176-1189. Disponível em: . Acesso em: 1 jun. 2016.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: Análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001-2010**. 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18072012-153649/pt-br.php>>. Acesso em: 31 out. 2016.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, p. 146-159, 2011.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. **Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011; Natal, RN. Anais... Rio de Janeiro: ANPED; 2011. Disponível em: . Acesso em: 13 set. 2015.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; DIDONET, Vital; CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. UNESCO, Ministério da Educação/ Secretária de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p.61-74, ago. 1999. Trimestral. Disponível em:

<<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>>.

Acesso em: 31 out. 2016.

O TEMPO. **Educadores prometem reforçar greve**. 2012. Disponível em:

<<http://www.otempo.com.br/cidades/educadores-prometem-reforcar-greve-1.339259>>.

Acesso em: 03 jun. 2017.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTERDBR On-line**. Campinas, n.33, p. 78-86, mar. 2009.

PEREIRA, Luciano Ricardo de Magalhães. **Remuneração**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Os Recursos para Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000. 160 p.

\_\_\_\_\_. **Os Recursos para Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. **Financiamento da educação**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

\_\_\_\_\_. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p.117-136, dez. 2001. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/922/897>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. A Política Recente de Fundos para o Financiamento da Educação e seus Efeitos no Pacto Federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.877-897, out. 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente no contexto de expansão da educação infantil pública em Belo Horizonte.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010; Caxambu, MG. Anais... Rio de Janeiro: ANPED; 2010. Disponível em: <http://33reuniao.ANPed.org.br/internas/ver/trabalhos..> Acesso em: 13 set.. 2015.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. **PBH É DESTAQUE NACIONAL DO PROGRAMA PREFEITO AMIGO DA CRIANÇA.** 2012. Disponível em:

<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1083029>>.

Acesso em: 05 nov. 2016.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. **Creches Conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte.** Disponível em:

<<http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/linhaVidaTemas.jsf>>.

Acesso em: 05 nov. 2016.

**RESENDE, Márcia Helena Siervi.** O Processo de Municipalização do Ensino no Estado de Minas Gerais. **Piracicaba. 2007.**

ROCHA, Maria da Consolação; OLIVEIRA, Cristiane ; LACERDA, Thais . Educação infantil e a luta pela isonomia salarial e de condições de trabalho: a experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte. **Caderno Espaço Feminino** (UFU), v. 15, p. 151-172, 2006.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho- uma análise da experiência de Belo Horizonte.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ROCHA, Maria da Consolação; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Plano de carreira da educação de Belo Horizonte: embates, avanços e recuos da valorização profissional. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 1, n. 26, p.69-94, dez. 2015. Disponível em:

<<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/1040/789>>.

Acesso em: 05 nov. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões.** 2007. Disponível em: <[http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educação infantil pós- FUNDEB avanços e tensões - Fúlvia Rosemberg.pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educação%20infantil%20pós-FUNDEB%20avanços%20e%20tensões%20-%20Fúlvia%20Rosemberg.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2016.

ROSEMBERG, F. **A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional.** In: FREITAS, M. F. História social da infância no Brasil. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia . **Panorama da Educação Infantil Brasileira.** In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente, 2003, Brasília. Brasília: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. **Formação do Profissional de Educação Infantil Através de Cursos Supletivos.** In: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil: o caso da creche.** 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462>>. Acesso em: 30 out. 2016.

SANTOS, Joedson Brito dos. ***O FUNDEB e a Educação Infantil.*** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. 187 p.

SILVA, Franceline Rodrigues; BRITO, José Eustáquio de. **Produção de Conhecimento sobre Financiamento Educacional e Valorização do Professor de Educação Infantil: reuniões da ANPED (2010-2015) e encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação- FINEDUCA (2014-2015).** 2016. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/iv-encontro-fineduca-2016041217125/blog/lista-de-trabalhos-aprovados>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

SILVA, Franceline Rodrigues; BRITO, Vera Ferreira Alves de. **O Processo de Municipalização da Rede Pública de Ensino no Estado de Minas Gerais.** In: X Seminário Internacional Rede Estrado. Direito à Educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa. Salvador-BA: 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação infantil no coração da cidade.** São Paulo: Cortez, 2008. 263 p.

SILVA, Isa Teresinha Ferreira Rodrigues da. **O Processo de Constituição de Políticas Públicas de Educação Infantil em Belo Horizonte: 1983 a 2000.** 2002. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, I. O. . A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n.73, p. 112-121, 2001.

SIND-REDE/BH. **Boletim.** 2015. Disponível em: <[www.redebh.com.br/.../BOLETIM\\_20DA\\_20REDE\\_2085\\_20-\\_2](http://www.redebh.com.br/.../BOLETIM_20DA_20REDE_2085_20-_2)>. Acesso em: 03 jun. 2017.

SIOPE (Org.). **SIOPE- Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação.** Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/siope/apresentacao.do>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar.2001.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 389-546, set. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300002> TEIXEIRA, L. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009; Caxambu, MG. Anais... Rio de Janeiro: ANPED; 2009.

TEIXEIRA. Inês Assunção de. **Carga horária de trabalho**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

THE CITIES. **História de Belo Horizonte**. Disponível em: <<https://www.thecities.com.br/artigo/Brasil/Minas-Gerais/Belo-Horizonte/História/1763/>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

TERRA, Cynthia Alessandra. **A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectivas**. Belo Horizonte, 2008. 218f.

VEIGA, Márcia Moreira. **Creches e políticas sociais**. 2005. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=TdbEQ0utzRIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=TdbEQ0utzRIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 30 out. 2016.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer; FELIPE, Jane. **Professoras e crianças pequenas no contexto da Educação infantil pelotense em meados do século XX**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 205-277, jan/mar,2015. Editora UFPR.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; OLIVEIRA, Tiago Grama de. O trabalho docente na educação infantil em Minas Gerais: perfil e condições de trabalho de professoras e educadoras. In: DUARTE, Adriana et al. **O Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2012. Cap. 8. p. 185-205.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; DUARTE, Alexandre. **Professores da educação infantil no Brasil: desigualdades no trabalho docente e no status social**. In: 35º Encontro Anual da Anpocs, 2011, Caxambu. Anais eletrônicos.... Disponível em: <<http://anpocs.org/index.php/encontros/papers/35-encontro-anual-da-anpocs/gt-29/gt06-13>>. Acesso: 08/08/2017.

VIEIRA, Livia M. F. **Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica do estado de Minas Gerais (1908-2000)**. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2007, Caxambu-MG. Portal ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

VIEIRA, Livia M. F.. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Retratos da Escola**, v. 5, p. 245-262, 2011.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Emprego na Educação Infantil no Brasil : segmentações e desigualdades**. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/60.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

VIEIRA, Livia M. F.; DUARTE, A. W. B.. **Professores da educação infantil no Brasil: desigualdades no trabalho docente e no status social**. In: 35º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2011, Caxambu-MG. Anais da 35º Encontro Anual da ANPOCS. Recife-PE: ANPOCS, 2011. p. 1-16.

VIEIRA, Livia Fraga e SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**. Curitiba/PR, n.spe1, p. 119-139, 2010.

VIEIRA, Livia M. F.; OLIVEIRA, T. G.. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 46, p. 131-154, 2013.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 67, p.3-16, nov. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1215/1220>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re) construção histórica. In: PERES, Alexandre José de Souza et al. **O Fundeb em perspectiva**. Brasília: em Aberto, 2015. p. 17-47

