CAPÍTULO 4

A LUTA PELO PAGAMENTO POR HABILITAÇÃO E PELA UNIFICAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: "PROFESSORAS PRIMÁRIAS" E "EDUCADORAS INFANTIS" NA DEFESA DA VALORIZAÇÃO DO TRABALHO FEMININO

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar, como as lutas das "professoras primárias" e das "educadoras infantis"[1] da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, vinculam-se à luta pela valorização do magistério e do trabalho feminino. Nessa perspectiva, desenvolvemos uma reflexão acerca do trabalho das mulheres, em particular do magistério público na educação básica.

Cinco tópicos organizam esta reflexão. O primeiro deles traz uma breve história dos momentos e lutas nos quais as mulheres são as principais protagonistas da organização do magistério público da educação básica.

No segundo tópico, reconstituímos a luta das professoras primárias da Rede Municipal de Educação pelo pagamento por habilitação, como fundamento para a análise do histórico das políticas de educação infantil na PBH e das repercussões na carreira docente. Esta perspectiva conduz ao terceiro tópico, que é a constituição de políticas públicas de educação infantil como parte da RMEBH. Nesse tópico são analisadas as concepções de educação infantil em Belo Horizonte e as lutas das educadoras infantis pela unificação da carreira e tratamento isonômico com o corpo docente da RMEBH. Concluímos o capítulo com uma reflexão sobre o valor do trabalho feminino no setor público.

4.1 - A ORGANIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: MOMENTOS, LUTAS E PROTAGONISMOS DE MULHERES

As associações de professoras, professores e de demais profissionais do setor educacional, são antigas no Brasil, e surgiram nos anos 1930 e 1940, simultaneamente à própria organização das redes de ensino público. Até a década de 1950, mesmo realizando greves, o traço marcante dessas entidades era o sindicalismo de tipo "profissional" e o assistencialismo. Na década de 1970, com a crise do ensino e do regime militar e com o ressurgimento do movimento sindical em nível nacional, houve alterações desse modelo sindical.

A organização das professoras primárias mineiras é um caso emblemático, como a fundação da Associação dos Professores Primários de Minas Gerais (APPMG), em 1931, com caráter assistencialista, mas que foi, paulatinamente, organizando as lutas pelas melhorias das condições salariais das professoras. No mesmo ano de fundação da entidade, ocorreu um movimento vitorioso contra a proposta de redução do salário apresentada pelo governo do estado. A APPMG engajou-se na luta pelo voto feminino e pela aposentadoria especial do magistério, iniciada em 1931 e conquistada em 1946 (NUNES, 2003).

Durante a década de 1950 a entidade organizou cinco greves, como o "Movimento de Desagrado", iniciado em Belo Horizonte em 1953 e assumido por cidades do interior em 1954, durante os meses de agosto a novembro, cuja reivindicação era o vencimento acima do salário mínimo. Monlevade (2000) destaca essa vitoriosa greve das professoras primárias mineiras, de 1954, quando

[1] Durante o texto, quando tratamos especificamente das lutas das/os professores/as dos anos iniciais da educação básica e das/os educadoras/es infantis utilizamos as expressões "professoras primárias" e "educadoras infantis" para demarcar o protagonismo dessas mulheres na luta pela valorização profissional.

conquistaram o salário de CR$2.500,00, ao enfrentarem Juscelino Kubistchek, cuja proposta era de conceder somente CR$1.650,00. O governo cedeu, mas pagou o salário reivindicado, somente em fevereiro de 1955.

Em 1955, ocorreu o primeiro movimento estadual, liderado por Ana Coroaci Torquato, contando com a presença de quatro mil professoras nas assembléias. No ano seguinte, nova luta pela equiparação salarial, e em 1959 mais uma greve estadual, com a reivindicação do plano de carreira para o magistério. A greve teve enorme adesão, e devido à sua longa duração, os/as estudantes foram aprovados por decreto, pelo governador. Na década de 1960, ocorreram duas greves seguidas, em 1968 e 1969, pelo pagamento em dia, pois em alguns municípios as professoras primárias ficaram de seis meses a um ano sem receber o salário (BONACINI, 1992). Na década de 1970, a histórica greve de 1979, marcada pela forte participação das professoras primárias, deu origem à União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE/MG). Nos anos de 1980, novos movimentos foram organizados, a partir daquele período, sob a liderança da UTE/MG, posteriormente Sind-UTE/MG, praticamente todos os anos. As reivindicações versavam sobre a realização do concurso público, a implantação do piso salarial, a definição de uma política salarial, a eleição direta para as direções de escola e o repúdio ao processo de municipalização do ensino.

Irma Bonacini (1992, p.7) ressalta que os problemas vivenciados pelo magistério mineiro eram comuns aos/às educadores/as de outros estados como "salários baixos; falta de estabilidade; a não existência de um quadro de carreira; não cumprimento de lei do pagamento por habilitação; a não regulamentação do estatuto do magistério; concursos atrasados". Essa situação propiciou a generalização das greves da educação pelo país, envolvendo redes estaduais do Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, e unificou os trabalhadores e trabalhadoras em educação com outros segmentos da classe trabalhadora na luta por melhores condições de vida.

A organização nacional das professoras primárias públicas era articulada através da Confederação dos Professores Públicos do Brasil (CPPB), fundada em 1960. A entidade passou por diversas mudanças e, em 1972, devido à nova organização da educação nacional, ocorreu a unificação com os/as professores/as do ensino secundário e passou a chamar-se Confederação dos Professores Brasileiros (CPB). Em 1981 houve um processo de ruptura da CPB, pois alguns setores não confiavam mais na entidade. Esses setores decidiram criar a União Nacional dos Trabalhadores em Educação (UNATE), não tendo participado do congresso da CPB de 1981, em Goiânia. Esse movimento de dissidência, repercutiu na estrutura e postura da CPB a partir de então, e em 1982, no Congresso de Goiânia, houve o retorno dos dissidentes da UNATE à CPB, em nome da unidade na luta. No período de 1982 a 1988, a CPB consolidou-se como uma entidade federativa e capaz de articular nacionalmente o sindicalismo docente, surgido na década anterior. A partir de 1988, com o direito de sindicalização dos servidores públicos, garantido na Constituição Federal, as antigas associações tornam-se sindicatos. Diversas entidades já englobavam em sua organização docentes, especialistas, diretores/es e funcionários/es, denominados trabalhadores/as em educação.

Em 1989, a CPB tornou-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), colocando-se como uma entidade nacional importante, integrada aos grandes movimentos do país, como a luta pela redemocratização política e pela unificação sindical, o movimento das "Diretas-Já", a atuação na Constituinte, através

da apresentação de propostas, e articulando dois movimentos reivindicatórios: as mobilizações estaduais por melhores salários e a reivindicação nacional pela carreira única, com piso salarial nacional.

Na época havia a compreensão, por parte de diferentes setores sociais, da importância de unificar nacionalmente todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação, envolvendo a educação básica e a educação superior, o setor público e o setor privado, ou seja, defendiam uma organização sindical por ramo de atividade – a educação. Esses setores avaliam que no contexto de construção da democracia política e social do país, a

> [...] valorização do professor passava necessariamente pela unificação de todos os trabalhadores em educação, pela fundação e filiação a uma Central Sindical Nacional (que viria a ser a CUT), pela defesa da escola pública, pelo Piso Salarial Profissional, pela Carreira Unificada e pela Formação Profissional Inicial e Continuada sob responsabilidade dos Poderes Públicos (MONLEVADE, 2000, p. 56).

Entretanto, o desejo de unificar nacionalmente todos trabalhadores e trabalhadoras da educação brasileira por ramo de atividade, fracassou. Entre as possíveis explicações, Monlevade (2000) aponta o pouco interesse dos/as professores/as universitários/as em lutarem por um piso salarial profissional nacional e as disputas de base entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores dos Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e a CNTE.

Há décadas, professores e professoras brasileiras lutam pela valorização da profissão e por um salário digno. Para Monlevade (2000) essas lutas podem ser compreendidas em três fases: de 1953 até 1964, de 1964 a 1978, e após as lutas sindicais do ABC paulista. No período anterior ao demarcado pelo autor como "fase inicial da luta", foram realizados eventos nacionais como, a I Conferência Nacional de Educação, em Curitiba no ano de 1927, com 218 pessoas, a maioria constituída de professoras, e o I Congresso Nacional de Professores Primários, em 1953, na cidade de Salvador, com delegações de 17 estados, nem todas elas representantes de entidades.

É a partir do congresso na Bahia, que se inicia a primeira fase de organização do magistério público da educação básica que vai até 1964. Ela é caracterizada por um movimento crescente de associação e de consciência de categoria, sensibilizada pela precariedade, diferenças salariais e perda de "status". Até 1964 foram realizados mais quatro congressos nacionais. No II Congresso Nacional de Professores Primários, em Belo Horizonte, em 1955, e no III Congresso Nacional de Professores Primários, Porto Alegre, em 1958, o debate central versava sobre a necessidade de criação de uma entidade nacional que canalizasse os interesses dos/as professores/as. Em 1960, no IV Congresso, realizado em Recife, foi criada a Confederação dos Professores Primários do Brasil, com a presença de 11 entidades estaduais, e no V Congresso, Goiânia, em 1962, ocorreu a eleição da primeira diretoria e a filiação da CPPB à Organização Internacional dos Professores (CMOP).

A segunda fase inicia-se em 1964 e estende-se até 1978, sendo caracterizada por "grandes mudanças estruturais da realidade educacional brasileira e por um comportamento apolítico da defesa do salário do professor pelas entidades" (Monlevade, 2000, p. 51). Inicia-se o processo de universalização e unificação do ensino de primeiro grau em oito anos, o que provoca a unificação da organização das professoras e professores primários e secundários, em entidades comuns, e o crescimento do número de associados. Uma marca do período é o aprofundamento do "processo de desvalorização salarial ao qual não se podia responder com movimentos

ou disputas trabalhistas, já que estava suspenso pela Ditadura o direito de greve e os servidores públicos continuavam impedidos de se sindicalizar" (ibidem, p. 51), podendo ser considerado como caso esporádico, a façanha do professorado mineiro em realizar as duas greves pelo pagamento em dias dos salários, nesse período.

A saída encontrada pelo magistério brasileiro face a desvalorização salarial foi, em primeiro lugar, a alternativa individual de multiplicação de jornada e emprego e, em segundo, a progressão funcional via avanços estatutários, principalmente por tempo de serviço e titulação. A progressão por titulação expressava uma notória diferença salarial entre professores/as primários/as e secundários/as, pois estava limitada, ao mesmo posto de trabalho e não havia um curso de licenciatura para a formação de professores/as primários/as. A Lei 5692/71 alterou essa situação ao garantir a isonomia salarial, pelo grau de escolaridade e não pelo nível de atuação, o que provocou uma explosão dos cursos de pedagogia.

Outra alteração provocada pela Lei 5692/71 foi a de estabelecer, como exigência para os sistemas estaduais de ensino, receberem o auxílio financeiro da União, a organização do Estatuto do Magistério Público em suas redes, com normas assemelhadas às dos Planos de Carreira de Militares. A exigência expressa no artigo 54 da Lei 5692/71 foi regulamentada pelo Decreto 71.244/72 dispondo, sobre:

a) paridade de remuneração dos/às professores/as e especialistas em educação com aquela fixada para outros cargos com exigência idêntica do nível de formação;

b) garantia de remuneração igual dos/às professores/as com atuação em qualquer série do primeiro ou segundo graus com titulação correspondente.

c) garantia de aperfeiçoamento para professores e especialistas, com afastamento, inclusive remunerado, para cursos de especialização e atualização;

d) fixação, pelo órgão competente do sistema estadual, de prazo máximo para o início do pagamento dos avanços verticais ou horizontais resultantes da titulação comprovada;

e) avanços horizontais por tempo de serviço e por atividades em locais inóspitos e de difícil acesso;

f) "normas sobre regime jurídico, definição de magistério e suas atividades, direitos e vantagens de carreira; preceitos éticos especiais; critérios de admissão e movimentação do pessoal; regras de administração das unidades escolares" (MONLEVADE, 2000, p. 53).

Diante disso, a tarefa das associações de docentes era a luta pela institucionalização dos Planos de Carreira e dos Estatutos do Magistério, e os congressos da CPB eram espaços para cobrança do cumprimento da lei, e contavam com a participação de pequena vanguarda. O XI Congresso, realizado em janeiro de 1974, em Porto Alegre, aprovou a resolução de encaminhar ao Presidente da República um documento solicitando a aposentadoria aos 25 anos de serviço; a inclusão na carga horária docente de tempo para o preparo das tarefas, estudos e planejamentos, na proporção de uma hora de estudos, a cada seis horas letivas; a remuneração condigna do professor municipal, com vencimentos iguais aos dos/as professores/as do sistema estadual, e inclusive com amparo no Estatuto do Magistério Estadual.

A partir da promulgação da Lei 5692/71, professoras primárias e demais docentes de 1º e 2º graus iniciaram um processo de cobrança do cumprimento dos pontos referentes à valorização do magistério, entre eles o plano de carreira e o

pagamento por titulação independente da área de atuação. Por outro lado, a inflação vivenciada na década de 1970 e 1980 desvalorizou, absurdamente, os salários. Por isso, em 1981 a CPB aprovou em seu congresso a luta pelo Piso Salarial Nacional Profissional, correspondente a três salários mínimos, posteriormente, um salário mínimo do DIEESE. Inicia-se assim, a terceira fase,

> impulsionada por "uma espécie de curto-circuito" entre os movimentos sociais de greve dos trabalhadores do ABC Paulista e das repercussões, nos meios de comunicação das assembléias, das passeatas e das greves de professores que começaram a pipocar em vários estados do país (ibidem, p.55).

Essa fase se caracterizou pela ampliação do movimento em defesa de uma escola pública, gratuita, laica, universal, democrática, de qualidade, comprometida com a classe trabalhadora; e pela combatividade sindical e política dos trabalhadores e trabalhadoras da educação.

A luta pela valorização profissional, com piso salarial, plano de carreira da educação e condições dignas de trabalho, com tempos reservados aos estudos e planejamentos, é, portanto, parte da história da luta pela democratização da educação brasileira. Ela guarda vínculos com as políticas governamentais e a organização sindical dos/as profissionais da educação. Ela traz para a cena política, novos sujeitos sociais, expressando as demandas da classe trabalhadora, e, sobretudo, traz para a cena política as mulheres trabalhadoras. É nesse contexto que se constrói a luta das professoras primárias da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte pelo pagamento por habilitação, bem como se expressa a sua capacidade de organização. A história dessa luta repercute nos dias de hoje, na luta da educação infantil pela unificação da carreira docente.

4.2 - A LUTA DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PELO PAGAMENTO POR HABILITAÇÃO

A participação das professoras primárias da Rede nas lutas da categoria profissional, parece estar vinculada à atuação em outros movimentos sociais. Dados coletados por Rocha (1996) demonstraram que cerca de 50% das professoras se consideravam militante de movimentos sociais, especialmente o religioso (42,8%), o movimento sindical (22,1%), as associações de bairro (11,7%), o movimento estudantil (9,5%) e a militância partidária (9,5%). A atuação em movimentos culturais, científicos, inclusive associação de pais e mestres, foi declarada por 7,2%.

A sindicalização das professoras, em 1995, era bastante expressiva, correspondendo a 55,0% de filiadas, em sua maioria absoluta ao Sind-UTE/MG, 79,7%, mas também a outras entidades sendo 8,1% de filiações à APPMG; 5,8%, ao Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO/MG); 2,3% à União Nacional dos Servidores Públicos (UNSP); e 1,2% ao Sindicato dos Trabalhadores da Prefeitura de Belo Horizonte (SINDIBEL). O índice de participação e sindicalização possibilitava a inserção nos espaços de decisão política da categoria, ou seja, nas instâncias de direção da entidade sindical, o Conselho de Representantes, o Comando Geral de Greve, os departamentos e/ou as diretorias locais.

A presença marcante das professoras primárias nas lutas, salarial e pedagógica, demonstrava o compromisso com a defesa do seu trabalho, e reflete a histórica participação desse segmento profissional, nas lutas educacionais mineiras conforme descrito por Bonacini (1992) e Nunes (2003). A questão salarial constitui-se assim, em

um dos aspectos centrais na luta pela valorização do trabalho educacional e pelo reconhecimento social da função das professoras primárias. Envolve um plano de carreira da educação, uma relação salarial equilibrada entre os diversos segmentos profissionais, e o tratamento isonômico entre docentes de mesmo grau de formação, independentemente do nível de atuação.

A luta pelo pagamento por habilitação, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, expressa a capacidade organizativa das professoras primárias, sua vinculação com as lutas nacionais da educação e as contradições existentes na política educacional através da permanência de uma visão segmentada, fragmentada e sexista, em relação ao trabalho docente com as crianças pequenas, cujas professoras ainda são vistas como pessoas que realizam uma tarefa que exige menos qualificação profissional e, consequentemente, devem receber salários menores.

Na pauta de reivindicações, de 1982 constava a proposta de isonomia salarial das professoras primárias com o pessoal de nível técnico da Prefeitura, e de enquadramento no mesmo nível no Plano de Carreira, correspondente ao nível XIV e não ao VIII, no qual foram classificadas. Na pauta de 1983 surgiu pela primeira vez a proposta de pagamento por habilitação. Desde então, essa reivindicação esteve nas pautas das campanhas salariais até a sua conquista, em 1990, e a sua regulamentação em 1991.

Para melhor compreensão da importância dessa luta e da sua conquista, é fundamental conhecer a diferença salarial existente entre o Professor Municipal I (PMI) e o Professor Municipal II (PMII). Até 1990, as professoras primárias recebiam um terço do valor dos salários pagos aos/às docentes de quinta à oitava série e do segundo grau. Em 1990, com a conquista do pagamento por habilitação, elas foram subdivididas em professoras com formação de nível médio e professoras com formação de nível superior, trabalhando lado a lado no ensino fundamental.

No primeiro momento, a conquista do pagamento por habilitação gerou conflitos nas relações de trabalho dentro das escolas. De um lado, estava o corpo docente de quinta à oitava série e de segundo grau, questionando o tratamento isonômico conquistado pelas professoras primárias com curso superior, particularmente pelo fato de a regulamentação do "pagamento por habilitação" ter implicado na desvinculação do setor educacional do quadro geral de pessoal da Prefeitura, o que provocou perdas financeiras aos PMII, conforme constatamos no capítulo 3. De outro, as professoras com curso de nível médio questionavam a ausência de isonomia salarial, pois trabalhavam na mesma escola, realizavam as mesmas tarefas, atendiam as mesmas crianças, mas recebiam 1/3 do salário de suas companheiras de trabalho com curso superior, além de serem denominadas "PI sem habilitação".

Diante da enorme disparidade salarial, entre docentes com curso de segundo grau e docentes com curso superior, houve uma mobilização específica das professoras com curso Normal, reivindicando uma relação salarial mais isonômica para todo o corpo docente. A reivindicação era de uma relação de 80% entre a remuneração de docentes com segundo grau e a remuneração de docentes com curso superior. Em julho de 1993, houve conquistas com a aprovação da Lei 6364/93, entre as quais se salientam as seguintes:

a) uma nova nomenclatura, reconhecendo a sua habilitação para o exercício do magistério: Professor Municipal I, com habilitação nível médio (PMI-NM) e Professor Municipal I com habilitação nível superior (PMI-NS);

b) uma nova proporção salarial entre os dois níveis de formação, estabelecendo que o salário de professor/a com formação de nível médio equivaleria a 65% do salário de professor/a com formação de nível superior;

c) uma nova subdivisão, com a extensão do pagamento por habilitação às professoras com licenciatura curta (PMI-LC), na proporção de 80% do salário da habilitação plena.

Entretanto, manteve-se a situação diferenciada em relação aos/às docentes de quinta à oitava série e de segundo grau que recebiam o mesmo salário, com licenciatura curta ou plena.

Apesar da reivindicação inicial das professoras com habilitação de nível médio ser a relação de 80% do salário docente com habilitação de nível superior, a conquista dos 65% contribuiu para romper a discrepância anterior e estimular o investimento pessoal em formação, o que reduziu para 5,06 % o percentual de professores/as sem o curso superior, em 2007. A relação de 65% entre as remunerações correspondentes aos dois níveis de formação mantém-se no atual plano de carreira, e os conflitos entre os dois segmentos foram diminuindo ao longo dos anos.

Em 1996, durante o debate sobre o plano de carreira da educação, reapareceu a polêmica acerca do pagamento por habilitação. Como analisamos no capítulo anterior, após longas discussões e um acordo com o executivo municipal, a categoria optou pela carreira docente unificada. Contudo, a partir da criação do cargo de educador infantil em 2003, reapareceu o debate sobre o valor do trabalho do corpo docente que atua com as crianças pequenas. A primeira experiência da RMEBH no atendimento às crianças de zero a três anos, começou na contramão da luta pela valorização da educação.

Desta forma, o cuidado, como elemento essencial do trabalho na educação infantil tem gerado comentários do tipo “as educadoras são babás”, “tudo que elas fazem é limpar bunda de bebê”. Tais falas relembram os debates já travados no interior da categoria sobre o pagamento por habilitação. A diferença, ressaltada por Maria Clemência[2], em relação à luta das professoras primárias, que garantiu a conquista do pagamento por habilitação, é o fato de elas serem a maioria do corpo docente da Rede, situação distinta daquela vivenciada pelas educadoras infantis, que correspondiam em 2007, a apenas 7,82% do conjunto dos/as profissionais da educação pública municipal de Belo Horizonte.

4.3 - HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PBH E AS REPERCUSSÕES NA CARREIRA DOCENTE

O debate realizado pela Rede Municipal de Educação a respeito do pagamento por habilitação, durante as décadas de 1980 e 1990, envolveu reflexões sobre o valor do trabalho feminino, especialmente, aquele realizado pelas professoras primárias. Ele foi reacendido nos anos 2000, agora vinculado ao trabalho realizado pelas educadoras infantis. A compreensão da polêmica atual e de seus desdobramentos políticos, exige conhecermos o processo de constituição das políticas de educação infantil, implementadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

[2] Entrevista concedida pela Professora Maria Clemência de Fátima Silva, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 10/09/2008, Belo Horizonte, Minas Gerais.

4.3.1 – A constituição de políticas públicas de educação infantil como parte da RMEBH

Os jardins municipais públicos de Belo Horizonte foram construídos entre os anos de 1940 e 1990, para o atendimento às crianças do antigo pré-escolar. Somente entre 1982 a 1991 foram criados oito jardins municipais, atualmente denominados escolas municipais de educação infantil. Entretanto, a demanda pelo atendimento das crianças de famílias de baixa renda já eclodira a partir da pressão dos movimentos sociais na década de 1970, e a política de atendimento à essa demanda popular se desenvolvera no âmbito das políticas de assistência social (ROCHA, OLIVEIRA, LACERDA, 2006).

O processo de constituição de políticas de educação infantil em Belo Horizonte, no período de 1983 a 2000 foi analisado por Isa Terezinha Rodrigues (2002). A autora descreveu que, no final da década de 1970 e durante a década de 1980, eclodiu o movimento de mães trabalhadoras em busca de espaço para a guarda, a educação e a preparação de seus filhos para o ingresso no ensino fundamental. Ocorreram então lutas por creches populares em locais de trabalho e de moradia, nas cidades de Belo Horizonte, Betim, Contagem e Ibirité e a organização do Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC).

Em carta publicada no dia das mães, em 1979, mulheres trabalhadoras esclareciam as suas demandas afirmando os direitos de seus/suas filhos/as e de si próprias. Em suas palavras,

> [...] porque achamos que eles têm direito a um lugar amplo, limpo, boa alimentação, com espaço e condições de brincar com seus amiguinhos, e se desenvolver de uma forma sadia e solidária. Porque achamos que temos direito de poder contar com boas creches orientadas por nós. Porque todos os trabalhadores pagam impostos para isso, e a criançada interessa ou deveria interessar – a toda sociedade, como trabalhadores do amanhã que são, como herdeiros do mundo, que nossos pais nos deixaram. O Estado e as empresas devem, portanto assumir integralmente o custo de sua criação. [...] Vamos nos unir e conseguir juntas o que precisamos para nosso sossego e de nossos filhos. Vamos conseguir creches em todos os bairros e locais de trabalho. (MLPC apud RODRIGUES, 2002, p.70).

Em 1975 foram criados os Centros de Educação e Alimentação do Pré-Escolar (CEAPE), com uma abordagem compensatória. A partir de 1981, a Secretaria Municipal de Educação participa do Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE) do Ministério da Educação, com metodologia piagetiana,, implantado em cinco jardins de infância da cidade. No mesmo período, a prefeitura participa do Plano Nacional de Educação Pré-Escolar, em parceria com o Mobral, assina convênio para o atendimento do Pré-Escolar com o Mobral e a Fundação Monsenhor Arthur de Oliveira, do Fundo Cristão para crianças. O resultado veio imediatamente com um crescimento de 100% nas matrículas e com a criação de quatro jardins de infância municipais.

A política de convênio da Prefeitura com as creches comunitárias, iniciou-se em 1983. As professoras dessas instituições eram denominadas “crecheiras” ou “educadoras”, sem vínculo empregatício, e realizavam um trabalho voluntário, referenciado em suas experiências como mães. Os recursos financeiros repassados pelo governo municipal eram fundamentais para o funcionamento das creches, mas havia o temor da perda de autonomia das comunidades diante do Estado.

O movimento social reivindicava a destinação de 25% do salário mínimo para cada criança atendida e os acordos iniciais estabeleceram critérios de atendimento, com prioridade para menores abandonados ou filhos de mães que trabalhavam fora de casa. Destaca-se o enfoque ao pagamento de pessoal a serviço da creche, tais como cozinheira, faxineira, secretária, monitores, coordenadores e a ênfase na fiscalização com definição de causas que poderiam levar à suspensão ou rescisão do convênio, tais como desvio de verbas, má assistência aos menores e prestação de contas irregulares.

A partir de 1990 foram estabelecidas cláusulas de acompanhamento, respeitada a autonomia das creches, em áreas técnicas como saúde, nutrição, psicopedagogia e sociocomunitária. As obrigações das creches e da PBH foram detalhadas, constando entre elas as instalações adequadas, monitores suficientes, seguir orientações do Serviço de Desenvolvimento Comunitário da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e receber um valor correspondente à Unidade Fiscal da PBH por mês, por criança.

Na Lei Orgânica do Município, a educação infantil aparece no capítulo da educação, definida como direito para as crianças de zero a seis anos e de tempo integral. Contudo, somente a partir de 1998, iniciaram-se recenseamentos mais precisos sobre esta faixa etária.

Em 1990, Carlos Becker, secretário municipal de educação, apresentou as Diretrizes para implantação de creches públicas no município de Belo Horizonte cujo objetivo era

> [...] definir diretrizes para o setor de creches, normatizar condutas nas áreas de saúde e psicopedagogia, tendo em vista a implantação das creches públicas para filhos de servidores públicos municipais e das creches periféricas, eleitas pelo Programa Participativo de Obras Prioritárias – PROPAR (RODRIGUES, 2002, p.103).

Esse projeto das Diretrizes previa profissionais para a educação e o cuidado, com preocupação na formação dos mesmos e na participação das famílias no projeto. Neste sentido, propunha um programa de supervisão e treinamento para os/as profissionais das creches, e definia o quadro funcional necessário com supervisor (nível superior, saúde/educação); coordenador (nível superior saúde/educação); monitor (magistério de 2º. grau ou Pedagogia); auxiliar de monitor (1º grau); agente administrativo (2º grau contabilidade); auxiliar administrativo (1º grau com datilografia); cozinheira, auxiliar de cozinha, lavadeira, porteiro, faxineira e braçal (sem exigências de escolaridade para demais cargos).

Nas Diretrizes ressaltava-se a necessidade de superar o caráter assistencialista das políticas para as crianças de zero a seis anos e o programa era conceituado como uma "política pública social materno-infantil" (RODRIGUES, 2002, p.104). Ele tinha como objetivo permitir a emancipação trabalhista da mulher, absorver mão-de-obra, preferencialmente feminina, e representar salário indireto e atendimento de reivindicação trabalhista, o que constituía obrigatoriedade do empregador público e privado e do poder público municipal, em relação à população em geral. Diante disso, os critérios para vagas priorizavam as famílias chefiadas por mulheres, aquelas com apenas um responsável, famílias com mais de um filho entre zero a seis anos, aquelas cujo responsável era portador de doença grave ou crônica, famílias com renda de até três salários mínimos e as residentes em imóvel alugado.

O documento estabelecia ainda critérios para as construções das creches que deveriam ter espaço físico de 600 metros quadrados[3], com hall de entrada, espaço destinado a reuniões do conselho de pais e funcionários, setor administrativo, almoxarifado, cozinha e refeitório, banheiros, lavanderia e pátio de serviço, espaço destinado aos funcionários, monitoria de zero a três anos, monitoria de três a seis anos, sala multimeio, pátio de lazer (ibidem, 2002).

Em 1991, criou-se o projeto "Adote uma Creche", através do qual a Prefeitura cede professoras municipais, para atuarem como regentes de turmas de pré-escola em creches comunitárias, filantrópicas, religiosas ou em locais indicados pelas comunidades. Em 1992, esse programa incorporou as turmas de pré-escola de creches comunitárias ou instituições não governamentais, próximas às escolas municipais. Desta forma, as professoras municipais prestavam serviços nas instituições adotadas, e a orientação pedagógica ficava a cargo da escola municipal responsável pela adoção.

Para Rodrigues (2000), os governos municipais permaneceram investindo nos convênios e não na consolidação de uma rede pública de atendimento às crianças de zero a seis anos. A dubiedade do MLPC e da PBH, inclusive durante as gestões correspondentes ao período de 1993 a 2000, vinculava-se à opção entre a criação de creches municipais ou à municipalização das creches comunitárias existentes. No início do século XXI, o número de crianças de zero a três anos, atendidas na rede pública era nulo, bem como era reduzido o atendimento daquelas de quatro a cinco anos, diante da demanda por vagas nos jardins municipais.

As políticas voltadas para a educação infantil, no governo Patrus/Célio (1993/1996), podem ser organizadas nas seguintes grandes linhas:

a) a expansão da rede de atendimento, através do Programa "Adote um Pré" e a incorporação das crianças de 6 anos no ensino fundamental;

b) a profissionalização do/a educador/a infantil de creche, a partir de cursos de formação profissional integrado de 5ª à 8ª séries; cursos e seminários de formação; publicação da revista "Infância na Ciranda da Educação";

c) a supervisão e capacitação em serviço realizada pelos Centros de Educação Infantil (CEI), implementados em 1996 em cinco pontos da cidade, atualmente nas nove regionais administrativas da cidade (PBH/SMED, 93/96).

No governo Célio/Marcos Santana (1997-2000), foram estabelecidos critérios de credenciamento das instituições da educação infantil, incorporação de dados às estatísticas educacionais, análise de custos para a redefinição do modelo de credenciamento, qualificação do/a profissional da educação infantil, com a oferta do curso de magistério em convênio com o governo estadual, expansão do atendimento para as crianças de quatro e cinco anos nos jardins municipais e nas instituições conveniadas do "Adote um Pré".

Com a responsabilidade de cumprir a Lei Orgânica Municipal e as exigências da nova LDB, bem como responder à demanda social crescente por vagas na educação infantil, a Administração Municipal optou por uma política de ampliação da rede própria de atendimento das crianças de zero a cinco anos. Essa opção ocorreu somente no final da gestão Célo/Pimentel (2001-2004), com a criação das Unidades

[3] Corresponde à mesma proporção presente na resolução do CME que estabelece um metro quadrado por criança.

Municipais de Educação Infantil (UMEI), a municipalização de algumas creches conveniadas e a criação do cargo de educador infantil.

Houve a ampliação do atendimento das crianças de quatro e cinco anos, com a organização de turmas de educação infantil nas escolas de ensino fundamental, e a inclusão das crianças de três anos na faixa etária de atendimento nas escolas municipais de educação infantil. Foram ampliados os convênios com as instituições comunitárias, filantrópicas, privadas e confessionais. Como estratégia de expansão do atendimento a baixo custo, o governo alterou o Plano de Carreira dos Servidores da Educação e rompeu com a isonomia salarial entre docentes de mesma formação a partir da criação do cargo de educador infantil (PBH/SMED, 2006). No final de 2007, as instituições municipais de educação infantil totalizavam 30 unidades, vinculadas às escolas municipais de ensino fundamental, denominadas "escola núcleo", não se configurando, portanto, como instituições educacionais autônomas.

A opção da administração municipal, pela criação do cargo de educador infantil e a ruptura da carreira docente unificada, intensificou a polêmica sobre a concepção de qual profissional deve atuar na educação infantil, suas funções, sua formação, o que implica uma reflexão sobre a própria concepção de educação infantil a ser adotada. Neste sentido, a melhor compreensão do tratamento dispensado pela PBH às educadoras infantis e às suas reivindicações, exige conhecermos um pouco o histórico da demanda profissional para a educação infantil.

4.3.2 - O debate sobre as concepções de educação infantil em Belo Horizonte

A criança era vista, há alguns séculos atrás, como um adulto em miniatura, e por isso não necessitava de atenção especial. Ariès (1981) em seu estudo sobre as obras de artes medievais constatou que a infância, enquanto fase específica da vida tal como a vemos hoje, não existia naquele período. No século XX, com o avanço da medicina, das ciências jurídicas, das ciências psicológicas e pedagógicas, a criança foi "descoberta" como "um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios" (MARCÍLIO, 1998, p. 47).

A discussão sobre a educação infantil é recente na sociedade brasileira. Iniciou-se na década de 70, quando o movimento social, incluindo o movimento feminista, colocou em sua pauta a luta por creches, para que as mulheres pudessem trabalhar fora do lar.

Fúlvia Rosemberg (2003) divide a história da educação infantil no Brasil em três períodos. O primeiro período compreende o final dos anos 1970 até final dos anos 1980, quando os jardins de infância públicos que atendiam, em sua origem, crianças de classe média e alta, passam a receber crianças de meios populares, através de programas de cunho compensatório (VIEIRA, 2002). Pretendia-se, nesse período, implantar a educação infantil em massa, seguindo as orientações da UNICEF e UNESCO para os países subdesenvolvidos, "que preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de "carências" de populações pobres e apoiada em recursos da comunidade, visando despender poucas verbas do Estado para sua expansão" (ROSEMBERG, 2003, p.33). Administrativamente, houve uma superposição dos setores da Assistência Social, da Educação, da Saúde e do Trabalho.

Outra característica do primeiro período da educação infantil no país foi a expansão de iniciativas "não-formais", com profissionais leigos/as, sem formação

específica, para atuarem na educação. As pessoas que ocupavam o lugar de professoras, em muitos casos, sequer tinham terminado o ensino secundário. Essas iniciativas eram articuladas pelas comunidades e apoiadas com recursos financeiros e pessoais improvisados, isto é, as instituições funcionavam precariamente, com pouca infra-estrutura, sem material pedagógico e com professoras leigas (ibidem, p.34). O maior interesse era que as crianças ficassem em um local que pudessem ser cuidadas, mesmo que este não tivesse a preocupação com o desenvolvimento infantil.

O segundo período da educação infantil no país, examinado por Rosemberg (2003), ocorreu depois da abertura política brasileira, quando os movimentos sociais lutaram e conseguiram incorporar à Constituição Federal de 1988 o reconhecimento do direito à educação, também para as crianças pequenas, de zero a seis anos, incorporando a educação infantil à educação e afastando-a do setor de assistência.

A LDB de 1996, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino, e as profissionais que atuam nessa área, em creches, pré-escolas e instituições similares, começam a ter os direitos e deveres equivalentes aos dos/as docentes de outras etapas da educação. Consequentemente, devem ter uma formação prévia para atuarem na área. Em seu artigo 62, a LDB define a necessidade de os/as docentes da educação básica serem formados/as em nível superior, admitindo a formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Apesar das conquistas na legislação, não ocorreu uma ampliação do número de vagas da educação infantil no Brasil, e o atendimento continuou dependendo de iniciativas privadas e/ou comunitárias. No município de Belo Horizonte, até 2003, o atendimento das crianças de zero a três anos era feito, exclusivamente, pelas instituições mantidas pela sociedade civil, algumas conveniadas com a Prefeitura (DALBEN et al, 2002). As vagas para crianças de zero a três anos só foram criadas em instituições públicas municipais em 2004, com a abertura das primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil.

Rosemberg (2003) situa o terceiro grande período da educação infantil no Brasil, após a aprovação da LDB em 1996. Segundo a autora, as forças políticas desde a promulgação da Constituição de 1988 modificaram-se, e

> [...] a década de 1990 assiste a outra mudança: a entrada importante do Banco Mundial entre as organizações multilaterais que elaboram e divulgam modelos de política educacional, redefinindo prioridades e estratégias à luz dos conceitos de rede de proteção social e de focalização de políticas sociais para populações pobres. (ROSEMBERG, 2003, p.36).

Comparando a concepção de educação infantil, na época da Constituinte e após a LDB, percebe-se uma tensão, pois a primeira considera-a como direito universal, enquanto a segunda como prioridade dirigida aos pobres. Dessa maneira, a entrada do Banco Mundial retoma o modelo de educação infantil de massa, aproximando-o do modelo adotado nos anos 1970 e 1980, e, portanto, de menor custo. Nesse modelo, a profissional perde suas especificidades de professora, pois "programas para o desenvolvimento infantil podem ser implantados por mães, visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca, sob responsabilidade de outras instâncias administrativas além das educacionais". (ibidem, p.36).

Além disso, há pelo menos duas vertentes que demonstram perfis diferentes para a professora da educação infantil, incluindo a formação mais adequada a ela. Algumas

pesquisadoras como Lívia Vieira (2002) e Fúlvia Rosemberg (2003) defendem docentes especialmente qualificados para a educação infantil e com nível de escolaridade mais elevado. A necessidade de formação é justificada pela complexidade e especificidade encontrada na tarefa de cuidar e de educar crianças pequenas. Desta forma, a criança, para a educação infantil, deve ser vista como ser social, que tem direito à ampliação de seu universo pessoal, um cuidado e uma educação específica e de qualidade. Contudo, as discussões a respeito das especificidades das crianças de zero a seis anos, só podem ser abarcadas e aplicadas na prática, com condições adequadas de formação da profissional e infra-estrutura física de trabalho.

Outros estudos (UNICEF *apud* MARCÍLIO, 1998; Banco Mundial *apud* ROSEMBERG, 2003) apontam para a necessidade de priorizar no atendimento da educação infantil as crianças pobres, principalmente aquelas que são negligenciadas em seus direitos sociais. Essa concepção demonstra que a educação é uma instância da Assistência Social - não vinculada legalmente, mas enquanto política adotada - e uma das importantes aliadas para garantir o apoio e a assistência às populações mais vulneráveis. Nesse contexto, não se discute o direito das crianças não-vulneráveis à educação infantil e a preocupação é focalizada na alimentação e higiene das crianças.

Consideramos que a política da Prefeitura de Belo Horizonte, corresponde à concepção de educação infantil "em massa", a partir dos modelos identificados por Rosemberg (2003). Ela fica mais evidente quando explicitados os critérios de matrícula nas instituições públicas, que reservam 70% das vagas para as crianças em situação de vulnerabilidade social e 30% para as demais crianças da comunidade, a serem distribuídas por meio de sorteio público. Nesse sentido, a Prefeitura vincula a educação infantil como um programa de cunho assistencial, que deve proteger as crianças mais negligenciadas e vulneráveis. Cabe ressaltar ainda que as crianças com deficiências e com medidas de proteção, encaminhadas pelo Conselho Tutelar são matriculadas compulsoriamente, em qualquer período do ano letivo.

Em uma plenária do Conselho Municipal de Educação, no dia 9 de março de 2006, a Secretária Municipal de Educação tenta justificar o quadro da educação infantil da prefeitura.

> Estamos fazendo o quê? A escola de tempo integral, a creche de tempo integral. E foi uma luta, foi uma luta enorme fazer esse modelo de educação infantil. A gente teve que quebrar um bando de paradigma, mas **nós passamos de quatro mil para quatorze mil vagas. 'Ah, mas isso não é nada', são dez mil crianças que estariam amarradas no pé da mesa da casa delas. E nós não fizemos puxadinho**, e não fizemos coisa feito se fez tradicionalmente no Brasil, que é para pobre pode fazer qualquer coisa não. A gente fez uma educação infantil de grande e respeitada qualidade. (CME - BH, ata 198, p. 40, grifos nossos)[4]

Guardado o contexto em que foram proferidas as suas palavras, a Secretária exemplificou a desqualificação dispensada à educação infantil, primeiro, pelo dado revelador de qual escola infantil se desenvolve em BH, ao tratar como solução do atendimento apenas o aumento das vagas; segundo, ao explicitar uma concepção preconceituosa sobre a vida dos mais desvalidos.

---

[4] A fala foi transcrita na íntegra e se encontra nas linhas 1291 a 1297 da ata 198º do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. A titular da SMED na ocasião era a professora Maria do Pilar Lacerda, atual Secretária de Educação Básica do MEC.

Muitos governos têm dificuldade de enxergar seus/suas cidadãos/ãs como sujeitos diversos e diferentes. É extremamente perigoso criar um perfil de sujeitos e deixar de verificar na prática se as pessoas encaixam neste perfil. Terezinha Nunes (1994, p. 8) cita Ochoa e Santibãnez para enfatizar que as variações existentes entre os grupos de pessoas possuem caráter ideológico. Segundo a autora,

> [...] quando as instituições pensam em "crianças", elas não levam a diversidade em consideração. [...] Por exemplo, a "criança chilena", sugerem eles, representa um determinado conceito que não corresponde à realidade de uma grande parte da população chilena. Adotar as características da "criança chilena" como o resultado desejado dos programas de intervenção corresponde a sancionar "instrumentos discriminatórios" que não levam em conta a diversidade típica da realidade social.

É visível que a Prefeitura de Belo Horizonte, na tentativa de convencer os outros acerca da sua opção para a ampliação da educação infantil no município, utiliza-se de subterfúgios discriminatórios, uma vez que cria dogmas sobre a população atendida. Para a Secretária da época, o argumento da assistência é mais forte do que o da educação, explicitando que a própria Secretaria Municipal de Educação não estava convencida do papel educacional, de extrema relevância, que a educação infantil tem para a sociedade.

Ao conceber a educação infantil como prioridade para as famílias pobres, e não como educação e direito de todas as crianças, se as famílias assim desejarem, a Prefeitura faz com que haja muitas crianças na lista de espera de vagas, tendo seu direito a creche e/ou pré-escola desrespeitado, apesar de garantido pela legislação.

Rosemberg (2003, p.46) ao analisar os programas de creches e pré-escolas focalizados em um público pobre, aponta como preocupação a possibilidade de grande parte das instituições transformarem-se em "programas pobres para pobres", questionando, ainda, se a delimitação do público não funcionaria como outra etapa de segregação social.

Cabe ainda ressaltar os limites de interpretações que polarizam a educação infantil em cima das duas principais vertentes, a assistencial e a educativa. Segundo Ângela Dalben et al. (2002, p.27), esta delimitação dificulta a amplitude do olhar sobre a criança, restringindo-a no cuidar ou educar, pois

> Sabe-se que a noção de cuidar e proteger não se desvincula da noção do educar e exige preparo de profissionais e apoio de recursos que viabilizem a formação dos sujeitos para uma atuação autônoma e competente no meio social. (...) Nesse sentido, considerar separadamente esses dois objetivos tem sido apontado pelos especialistas como um dos grandes problemas para o desenvolvimento de políticas integradas de cuidado e educação, concebidas como parte de um sistema maior de apoio destinado a promover o bem-estar das crianças e das famílias.

Restringir a concepção de educação infantil na direção de educar ou cuidar, demonstra as concepções implícitas, nas decisões de organismos governamentais, que concentram mais esforços em uma vertente do que em outra. O cuidar e o educar não podem ser opostos, pois o investimento centrado apenas em uma vertente sufoca a outra e demonstra a concepção orientadora das políticas públicas, como é o caso da Prefeitura de Belo Horizonte. A concepção restritiva da PBH sobre a educação infantil traz embutida uma concepção de profissional da educação infantil. Este é o principal

conflito entre educadoras infantis e governo municipal no que se refere à valorização profissional (ROCHA, OLIVEIRA, LACERDA, 2006).

4.4 - AS LUTAS DAS EDUCADORAS INFANTIS PELA UNIFICAÇÃO DA CARREIRA E TRATAMENTO ISONÔMICO COM O CORPO DOCENTE DA RMEBH

O cargo de educador infantil foi criado pela Lei 8679/03, modificando o Plano de Carreira dos Servidores da Educação, que passou a vigorar com a seguinte redação:

> 1. Professor Municipal
> Habilitação Mínima: curso de nível superior com habilitação para o magistério, assegurados os direitos do servidor investido no cargo de Professor Municipal. [...]
> 5. Educador Infantil
> Habilitação Mínima: curso de nível médio completo na modalidade normal [...] (BELO HORIZONTE, Anexo II, Lei nº 7235/96)

Inicialmente, a Prefeitura esboçou abrir concurso, tendo como pré-requisito a conclusão de qualquer curso de nível médio, mas encontrou resistência entre os/as profissionais, particularmente das professoras primárias que trabalham com a educação infantil nos jardins municipais. Elas pressionaram diretamente, o governo cedeu e incorporou na legislação como formação inicial para atuação na educação infantil, o curso de magistério, nível médio, conforme estabelece a Lei 9394/96 no artigo 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.

Portanto, de acordo com a LDB, a formação docente inicial é a graduação, admitida o magistério, para o início do ensino fundamental e para a educação infantil, durante um período, conforme estabeleceu suas disposições transitórias.

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]
> § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A incorporação pelo governo municipal, da exigência do magistério para o cargo de educador infantil, veio agregada à alteração da formação mínima para o cargo de professor municipal dos anos iniciais do ensino fundamental, que passou a ser de nível superior.

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”.

Com a criação do cargo de educador infantil, a SMED assegurou que as professoras lotadas na educação infantil, poderiam permanecer no local de trabalho. No entanto, elas foram pressionadas e chantageadas a se retirarem, sob diversas

ameaças, particularmente a partir da proposta de aumento da jornada anual das crianças de zero a cinco anos, com um calendário de 240 dias letivos. Dessa forma, se as professoras voltassem para o ensino fundamental, trabalhariam 200 dias letivos, e se permanecessem na educação infantil, perderiam o direito ao recesso de janeiro. Resultado, poucas professoras ficaram nas escolas de educação infantil. Com isso, o governo tentou consolidar a política de divisão, inclusive espacial, entre docentes das escolas de educação infantil e das escolas do ensino fundamental e médio.

Resistindo às medidas da PBH, atualmente, as escolas municipais de educação infantil ainda contam com uma diversidade de profissionais na docência: educadoras infantis, educadoras que também possuem cargo de professora municipal e professoras municipais. Juntas, elas têm lutado por uma política de educação infantil que seja universal, no atendimento das crianças, e que trate igualmente o corpo docente.

A primeira mobilização da educação infantil ocorreu logo após a inauguração das UMEIs, pois a Prefeitura pretendia abrir as escolas de educação infantil, com atendimento ininterrupto, ou seja, as crianças ficariam nas escolas durante os doze meses do ano. O argumento do governo era a necessidade de pais e mães trabalharem no período de recesso escolar, no qual estava embutida uma visão que não considera a criança pequena enquanto possuidora do direito à escola, à família e às férias escolares. Concepção essa que está vinculada à avaliação expressa pela Secretária de Educação, acerca da relação das famílias mais pobres com as suas crianças.

Entre as reivindicações da greve das professoras da educação infantil, em janeiro de 2005, constava a de que a Prefeitura ouvisse a opinião de pais e mães sobre o calendário escolar, conforme relatamos no capítulo anterior. A SMED, de posse do resultado, em que maioria dos pais/mães/responsáveis optou por um calendário igual ao calendário do ensino fundamental, exigiu a realização de assembléias em cada comunidade escolar, para a definição do calendário de funcionamento das UMEIs. As assembléias ratificaram a opinião expressa na pesquisa. As docentes da educação infantil, mostraram também, usando os resultados da pesquisa, que a real demanda dos pais/mães era por uma escola como espaço coletivo de aprendizagem e não apenas de "cuidado" (ROCHA, OLIVEIRA, LACERDA, 2006).

Entretanto, o governo municipal recuou somente em parte de sua proposta, ao unificar o calendário da educação básica, em 2005, pois modificou o calendário escolar da RMEBH, em 2008, alterando as férias de julho para o mês de janeiro. Com isso, todas as escolas municipais realizaram o atendimento às crianças durante os primeiros 15 dias do mês de julho, proposta semelhante à inicial, que previa para a educação infantil, quinze dias de férias em julho e mais quinze dias no mês de janeiro.

Outro ponto de conflito refere-se ao quadro de pessoal da educação infantil, especialmente, nas unidades com turmas de tempo integral. Apesar de uma melhor relação, quanto ao número de crianças por docente, permanece o problema de funcionamento do horário intermediário de 11:00 às 13:00 horas, com alto índice de rotatividade de profissionais.

A atual política implementada pela PBH, criou uma diferenciação entre os/as docentes da educação básica do município, ao romper com a carreira unificada e ao utilizar a diferença de exigência de formação inicial como argumento para a diferenciação salarial entre o cargo de professor municipal e o de educador infantil, apesar da função e da jornada de trabalho serem as mesmas. Além disso, o tratamento dispensado às educadoras infantis demonstra uma hierarquização dos

níveis de ensino, valorizando, desproporcionalmente, o ensino fundamental em relação à educação infantil.

Um exemplo dessa diferenciação é a exigência inicial de uma jornada anual superior à do ensino fundamental, conforme a Portaria 226/04, superada pela unificação do calendário escolar e a alteração do período de férias docentes. Outro exemplo é o enquadramento no Plano de Carreira, pois enquanto as educadoras infantis, mesmo com curso de graduação concluído, podem apresentar o diploma somente após a aprovação no estágio probatório, de três anos, e terem um acréscimo de 10% no salário; os demais docentes são enquadrados no nível 10 do Plano de Carreira, no dia da sua posse, o que significa um acréscimo de 35% no salário, se comparado com o nível inicial, correspondente ao antigo curso de magistério de nível médio. Após o estágio probatório, os/as professores/as poderão ter progressão de cinco níveis na carreira, em razão de conclusão de cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado), enquanto as educadoras poderão ter progressão de apenas três níveis. A cada nível, corresponde 5% de acréscimo no salário, ou seja, um segmento tem a possibilidade de conquistar 60% de acréscimo e o outro apenas 25%.

A diferenciação entre os/as docentes da educação básica do município se revela ainda, no pagamento da extensão de jornada, que é realizado de forma integral para os/as professores/as, com todas as vantagens do cargo, mas é de forma proporcional para as educadoras, porque essa extensão é tratada como "jornada complementar", similar ao tratamento dispensado ao setor administrativo do funcionalismo municipal, conforme comentado nos capítulos 2 e 3.

Outro diferenciador é a relação de subordinação e dependência das UMEI's, que permite que as "escolas núcleo" indiquem a coordenação pedagógica e a vice-direção das mesmas, sem a participação das educadoras. Apesar de a Lei Municipal 9154/2006 ter criado a função de vice-diretor de UMEI, com direito de participação das educadoras no pleito, o próprio governo impediu que elas concorressem às eleições e, inclusive, não deu posse àquelas que ousaram entrar na justiça para participaram do pleito, e foram eleitas pelo voto direto da comunidade escolar[5].

A diferenciação entre os/as docentes da educação básica da PBH se expressa ainda, na perseguição do governo municipal às educadoras, pela participação nas greves em 2005, que passamos a descrever. A primeira greve, no mês de janeiro, foi específica da educação infantil pelo fato de terem sido convocadas ao trabalho no mês de janeiro, período de recesso escolar da categoria. Nessa greve, todas as grevistas tiveram corte de pagamento dos dias de paralisação e, apesar de realizarem a reposição do calendário, só foram ressarcidas depois de dois anos, além de terem sido abertos processos administrativos na Corregedoria Geral do Município, sob a alegação de faltas injustificadas. A segunda greve, em maio do mesmo ano, realizada em conjunto com todos os demais segmentos da educação municipal, reivindicava melhores condições de trabalho, a manutenção das reuniões pedagógicas dentro do horário de trabalho e a isonomia salarial entre docentes com mesma formação. Nessa greve, que envolveu docentes dos diferentes níveis da educação básica, vários em estágio probatório, somente para as educadoras foram abertos novos processos administrativos. Dessa vez, a acusação incluía o estágio probatório, as faltas

[5] Após o reconhecimento da Justiça e diversas mobilizações da categoria, inclusive com apresentação de projeto de lei na Câmara Municipal, a portaria das eleições para direção das escolas municipais de 2008 incorporou as educadoras com direito de disputar a vice-direção das UMEIS.

injustificadas e a reincidência. As educadoras processadas foram punidas com repreensões, advertência e com suspensões de até oito dias convertidas em multa de 50% do salário, ou seja, trabalhar normalmente durante os oito dias e receber a metade do salário correspondente ao período (ROCHA, OLIVEIRA, LACERDA, 2006).

As medidas adotadas e relatadas neste estudo indicam uma concepção limitada da educação infantil, por parte do governo municipal, qual seja, uma concepção de que esse nível da educação não necessita de trabalho intelectual, qualificado e nem de formação específica. A diferença salarial reforça a crítica que o movimento de mulheres e a academia fazem aos governos, por desqualificarem quem exerce tarefas educativas dirigidas às crianças em fase inicial de aprendizado. Além disso, o governo descumpre a Recomendação Relativa à Condição Docente (UNESCO, 1966) em seus itens 116 e 117.

> 116. Os docentes deverão ser remunerados com base em uma escala de salários estabelecida de acordo com as organizações sindicais. Os docentes qualificados durante período probatório ou com contrato temporário não deverão em hipótese alguma receber remuneração inferior à dos titulares.
> 117. A tabela de salário deverá ser estabelecida de modo a evitar qualquer injustiça ou anomalia que possa provocar atritos entre as diversas categorias de docentes.

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.

A rotatividade também faz com que a equipe, de cada escola municipal de educação infantil ou UMEI, encontre sérias dificuldades para construir suas propostas político-pedagógicas. Várias unidades não possuem, ainda, uma proposta conjunta e cada profissional trabalha isoladamente, dentro da sala de aula, sendo o maior exemplo a situação das turmas de período integral. Nelas, as mesmas crianças, possuem em média três grupos de professoras por dia (manhã, intermediário, tarde), mas como não há uma proposta coletiva e nem momentos dentro do horário de trabalho para reuniões da equipe, cada grupo trabalha com uma concepção, em seu turno.

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Ana Paula Silva (2000) acreditam que para a efetivação de uma proposta pedagógica afinada com as propostas do MEC no campo da educação infantil, é essencial a qualificação das profissionais. As autoras ainda enfatizam que essa qualificação é importante não apenas durante a elaboração do documento, mas no decorrer da gestão diária da proposta.

Discutir sobre as funções dessas profissionais significa discutir também, o papel de vários outros atores envolvidos na educação infantil, seja ela, comunidade civil, acadêmica, instâncias governamentais e profissionais da educação. Nesse sentido, elementos para definir o espaço da educação infantil, são discutidos por Goulart (2002, p.51).

> Que espaço seria esse? Se pensarmos de uma maneira mais geral, considerando um século de prática e reflexão sobre esses espaços educativos no Brasil, podemos dizer que a educação infantil é o lugar de

> brincar, correr, pular, comer, aprender a andar, dormir, alegrar-se e ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza, com o mundo social e de se arriscar a ler e a escrever as primeiras palavras. É lugar também de aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como talheres, os pratos, o lápis, o papel.

Sendo estas as tarefas da educação infantil, qual deve ser o valor do trabalho realizado pelas educadoras? Qual é o salário que elas devem receber?

Portanto, novamente em pauta, a reflexão do valor do trabalho feminino. As educadoras infantis, assim como as professoras primárias, mostram protagonismo na luta pela valorização do seu trabalho e ao tratamento isonômico com os demais docentes. Os argumentos utilizados, desde a década de 1980, envolvem o reconhecimento do valor social do trabalho educativo com crianças pequenas, e o reconhecimento do investimento realizado pelas professoras e educadoras em sua qualificação profissional.

A fim de compreendermos como se articulam o reconhecimento social do trabalho educativo e o reconhecimento da qualificação profissional das mulheres, realizamos uma reflexão sobre o valor do trabalho feminino, em geral, e no setor público, em particular.

4.5 - UMA REFLEXÃO SOBRE O VALOR DO TRABALHO FEMININO NO SETOR PÚBLICO

O trabalho educacional, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, guarda forte vinculação com as tarefas de cuidado. As tarefas de cuidado são vinculadas às atividades domésticas, portanto, realizadas no espaço da casa, do lar, pelas "donas de casa", vistas como "mulheres que não trabalham". Ainda hoje, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não inclui na População Economicamente Ativa (PEA) as donas de casas (que lavam, passam, cozinham, cuidam das crianças, idosos, pessoas doentes, entre outras tarefas cotidianas), considerando-as como inativas economicamente (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2003). Ora, sendo essas tarefas vinculadas ao cuidado, às relações de afeto, consideradas como inatividade econômica, que tratamento recebem quando são remuneradas no espaço doméstico? Como são compreendidas quando realizadas, remuneradamente, no espaço público? Considerando que em ambos os espaços, doméstico e público, e em ambas as situações, não remuneradas e remuneradas, elas são realizadas, sobretudo, pelas mulheres, como são valorizadas socialmente? Como são compreendidos os trabalhos vinculados ao cuidado, tais como saúde e educação, direcionados, sobretudo às crianças, adolescentes, jovens, idosos ou adultos em situação de fragilidade física e/ou social?

A busca por respostas a essas questões implica compreendermos como o mercado de trabalho articula o trabalho doméstico e o trabalho "produtivo" e também compreendermos como as políticas públicas articulam o discurso de igualdade entre homens e mulheres, e as políticas de valorização do trabalho feminino, especialmente, aquelas direcionadas às funcionárias públicas. No caso específico, da educação municipal de Belo Horizonte, implica em analisarmos como a política educacional articula o discurso da igualdade presente nos parâmetros curriculares, nas orientações pedagógicas, nos cursos de formação, na constituição de núcleos temáticos, na constituição da Coordenadoria Municipal dos Direitos da Mulher, com a sua política de pessoal. Também implica compreendermos como elabora e executa

uma política de valorização dos/as profissionais da educação, setor majoritariamente feminino, cujo trabalho é direcionado ao atendimento de crianças e adolescentes, público alvo da educação básica.

Bruschini (1992, p.295) afirma que a análise do trabalho feminino deve considerar três questões. A primeira é a necessidade de redefinirmos o conceito de trabalho, a fim de que nele caibam muitas tarefas realizadas cotidianamente pelas mulheres e por outros membros da sociedade. A segunda é considerarmos que "o trabalhador não é apenas uma categoria profissional ou de análise, mas um ser humano com características biológicas, pessoais, familiares e sociais que orientam e definem sua participação na atividade produtiva". A terceira questão, como consequência das demais, exige que consideremos elementos que definem a participação das mulheres no mercado de trabalho, tais como a posição na família, o ciclo vital, as condições sócio-econômicas de seu grupo doméstico.

Essas preocupações expressam a construção, ao longo dos anos, de conceitos que têm contribuído para os estudos sobre mulher e trabalho, envolvendo as dimensões ideológico-culturais, tais como as relações sociais entre os sexos, da divisão social e sexual do trabalho.

Nos anos 1970, a presença do feminismo nos movimentos sociais e a conquista de espaços na academia para a temática das mulheres, levou as/os pesquisadoras/es a incorporarem o conceito de reprodução em seus estudos. Conforme esse conceito, a noção central para a análise da especificidade feminina na sociedade e no mercado de trabalho está vinculada ao papel específico da mulher na reprodução e às implicações desse papel na sua forma de incorporação no mercado de trabalho. Assim, o debate sobre a relação família - trabalho doméstico – produção, alcançou grande expressão nesse período. No entanto, um dos limites dessa análise, segundo D'Álbora (1991), é a compreensão do patriarcado, como um sistema separado das relações de produção, onde a esfera produtiva e a esfera reprodutiva são vistas como paralelas, separadas e não articuladas entre si.

Esse debate sobre o público e o privado, a produção e a reprodução, a relação família-trabalho doméstico-produção, bem como, as transformações ocorridas na prática política e social do movimento feminista internacional, durante os anos 1970, orientaram a reflexão e a prática investigativa, na área de mulher e trabalho. Iniciou-se nos anos 1980, uma discussão sobre a necessidade de se compreender o processo de construções sociais derivadas da condição que ideológica e culturalmente foi destinada à mulher, no processo de reprodução e na família, e suas implicações nas relações sociais entre homens e mulheres, na estrutura e organização do processo produtivo em seu conjunto e no mercado de trabalho, em particular.

É cumprindo essa tarefa, que nos anos 1990, o movimento feminista forjou o conceito de gênero ou de relações sociais de gênero, em contraposição a sexo, com o objetivo de destacar as implicações culturais e históricas das diferenças entre os sexos. Para Joan Scott (1990, p.14), o conceito de gênero é composto por duas proposições: ele é um "elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos", e ao mesmo tempo "é um primeiro modo de dar significado às relações de poder".

Essa conceituação da categoria gênero, traz duas dimensões: a idéia de que o equipamento biológico sexual inato não é capaz de explicar o comportamento diferenciado de homens e mulheres observado na sociedade; e a noção de que o poder é distribuído de forma desigual entre os sexos. Homens e mulheres aprendem,

portanto, uma forma social de ser-no-mundo, entretanto, são sujeitos sociais ativos no processo de construção social, e a despeito dos condicionamentos culturais, agentes de si mesmos.

Outro conceito presente nos estudos sobre mulher e trabalho é o da divisão sexual do trabalho. Nele, considera-se que a existência de "trabalhos masculinos" e "trabalhos femininos", encontrados em todas as sociedades, com variações ao longo do tempo e no espaço, apresenta, historicamente, um princípio hierárquico: o trabalho masculino tem mais valor que o trabalho feminino. As pesquisas em torno da problemática da divisão sexual do trabalho são referenciadas na elaboração de teóricas francesas. Na opinião de Helena Hirata (2002) esses estudos, realizados desde o início da década de 1970, foram importantes para dar visibilidade às mulheres, enquanto sujeitos sociais, e contribuir para uma renovação teórica fecunda nas ciências sociais. A autora, juntamente com Danièle Kergoat, considera que após trinta anos de debates, o termo refere-se a lógicas diversas, à idéia de "repartição do trabalho" e "vinculação social", que pressupõe status iguais entre os sexos, ou à idéia de "relações sociais antagônicas entre sexos" (HIRATA; KERGOAT, 2003).

A noção de complementariedade entre homens e mulheres ou de uma conciliação dos papéis surge sob a forma tradicional, "em que o papel doméstico e familiar é garantido pelas mulheres; trata-se de uma especialização dos papéis sexuais e ela está presente há muito tempo na sociologia, entre os funcionalistas, de Durkheim a Parsons" (HIRATA, 2002, p.279). Ou ainda a partir de um "modelo de conciliação" que articula as atividades familiares e domésticas com a vida profissional, conforme expressado por Laufer (2003). E mais recentemente, a partir do "princípio de parceria" entre homens e mulheres, expresso nos relatórios da ONU destinados à Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim.

Em sua crítica à noção de complementariedade, Hirata (2002, p.280) ressalta, por um lado, que há uma distância entre esse modelo e a realidade social, na qual continua sendo destinado às mulheres, quase exclusivamente, a conciliação entre vida familiar e vida profissional. Por outro lado destaca que essa concepção de uma "suposta igualdade de status sociais entre homens e mulheres" é coerente com "a idéia de uma divisão, entre homens e mulheres, do trabalho doméstico e profissional e, neste último, a divisão entre tipos de empregos, que permitem a reprodução dos papéis sexuados".

A compreensão das relações sociais de sexo como "relações desiguais, hierarquizadas, assimétricas" ou como relações "antagônicas de exploração e de opressão entre duas categorias de sexo socialmente construídas", envolveu debate a respeito de qual dos seus componentes, opressão/dominação de sexo, ou superexploração econômica, deveria ser preponderante. O destaque a um ou outro componente constituiu-se em uma "das diferenças mais importantes que fragmentaram o campo das pesquisas e dos movimentos feministas, tanto no Norte quanto no Sul" (HIRATA, 2002, p.275).

Danièle Kergoat (1984) conceitualizou essas duas relações sociais em termos de "coextensividade", ou seja, as relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho são duas expressões indissociáveis e formam um sistema. Nesse sistema as relações sociais de sexo são caracterizadas nos seguintes termos: o antagonismo das relações entre os grupos, a origem social e não biológica das diferenças entre as práticas dos homens e das mulheres, a existência de uma base material para essa construção

social, e a constituição das relações como expressão de poder, dominação e hierarquia.

O conceito de divisão sexual do trabalho em termos de coextensividade possibilita compreendermos como o mercado de trabalho articula as relações sociais de gênero/sexo. Essa concepção permite o rompimento conceitual com abordagem em termos de papéis e de funções e propicia inúmeras análises como: o questionamento do conceito de trabalho, ampliando-o "ao trabalho doméstico, ao trabalho não-remunerado, ao trabalho informal" (HIRATA, 2002, p.276), contrapondo a noção de atividade ao conceito de emprego e de trabalho e possibilitando o questionamento de teorias como a da segmentação do mercado de trabalho e do exército industrial de reserva etc.

O pressuposto dessa concepção considera que "a exploração por meio do trabalho assalariado e a opressão do masculino sobre o feminino são indissociáveis, sendo a esfera de exploração econômica – ou das relações de classe – aquela em que, simultaneamente, é exercido o poder dos homens sobre as mulheres" (HIRATA, 2002, p. 277).

Por isso, Hirata e Kergoat (2003, p.113) reafirmam a atualidade de uma abordagem teórica da divisão sexual do trabalho que integre as relações sociais entre os sexos, pois compreendem que

> [...] a divisão do trabalho entre os homens e as mulheres é em primeiro lugar a imputação aos homens do trabalho produtivo - e a dispensa do trabalho doméstico - e a atribuição do trabalho doméstico às mulheres, ao passo que são cada vez mais numerosas na nossa sociedade salarial as mulheres a querer entrar e se manter no mercado de trabalho. (HIRATA; KERGOAT, 2003, p.113).

As autoras destacam que a expressão "trabalho doméstico" informa a sociedade salarial a que pertencemos, nascida no final do século XVIII, nos países do Norte, pois fora deste tempo e espaço o trabalho produtivo e/ou reprodutivo tem outras faces. A hipótese defendida por Hirata e Kergoat (2003, p.114) é que "em nossas sociedades salariais, a divisão do trabalho entre os sexos é o que está em jogo nas relações sociais de sexo", por ser o elemento central do poder dos homens sobre as mulheres. Assim, acreditam que ao suprimirmos "a imputação do trabalho doméstico ao grupo social das mulheres" desmoronamos as relações sociais, "junto com as relações de força, a dominação, a violência real ou simbólica, o antagonismo que elas carregam". Neste sentido, falar de divisão sexual do trabalho e de relações sociais de sexo remete a uma abordagem macrossociológica e envolve, "simultaneamente uma reflexão sobre a subjetividade", pois o "valor" do trabalho, "no sentido antropológico e ético, não no sentido econômico" (ibidem, p.113), induz a uma hierarquia social, que envolve relações de "'opressão', de 'dominação', e não de 'desigualdade' ou 'injustiça'" (ibidem, p.114).

Portanto, não existe a primazia do econômico ou a sua dissociação das relações sociais de sexo, e sim uma "ligação indissociável entre "opressão sexual (e de classe) exploração econômica (e de sexo)", que perpassa o conjunto das relações sociais e, portanto, a organização social do trabalho. Ao introduzir uma "subjetividade efetiva, ao mesmo tempo 'sexuada' e de 'classe'", permite "reconceitualizar o trabalho" (ibidem, p.277).

Diversas disciplinas têm tratado da problemática da divisão sexual do trabalho, tais como a história, cujo objeto de preocupação é a relação entre trabalho doméstico e

trabalho profissional, família e salário, ou a economia, com estudos sobre o trabalho doméstico e a divisão familiar do trabalho, e suas implicações no trabalho profissional e no emprego. O diálogo entre antropologia social, psicodinâmica do trabalho e a sociologia do trabalho tem permitido identificar questões transversais, como "a da relação entre o biológico e o social, entre natureza e cultura, entre sexo e gênero" (HIRATA; KERGOAT, 2003, p.119), e a relação entre gênero e tecnologia.

A psicodinâmica do trabalho tem contribuído com a introdução da questão da relação entre trabalho e saúde mental, ao auxiliar na compreensão de como a organização do trabalho articula o feminino e o masculino em "trabalho patogênico e desestruturante" e "trabalho estruturante e sublimatório". E em parceria com a antropologia, tem procurado compreender as relações de poder e/ou relações de força, destacando entre outras, a inversão do senso moral à valorização social das qualidades viris como "o desprezo ao sofrimento, violência contra os mais fracos" ou a valorização do guerreiro em contraste com a preferência pela paz (ibidem, p.121). Esses valores expressam a existência de relações de força na origem do conceito de divisão sexual do trabalho.

Os estudos comparativos entre países, também têm contribuído para ampliar a compreensão das configurações espaciais da divisão sexual do trabalho, pois mostram como "as práticas sociais mais diversas - responsabilidade sobre o cuidado das crianças, gestão dos tempos sociais, modalidades de ajuda mútua, usos que as mulheres fazem da legislação - repercute e modela as divisões sexuadas do trabalho" (ibidem, p.122).

Para Delphine Gardey (2003, p.37) as mulheres sempre trabalharam ao longo da história e ao longo de suas vidas, e não existiram dois tempos históricos distintos, correspondendo um ao período em que as mulheres trabalharam, sobretudo, somente no espaço doméstico sem remuneração, e outro no qual atuaram, majoritariamente, fora de seu domicílio e eram assalariadas. Por isso, considera importante proclamar esse fato, porque "as categorias habituais da análise econômica e social durante muito tempo e frequentemente omitiram ou negaram as atividades femininas", valorizando mais o trabalho assalariado e ocultando o trabalho das empregadas domésticas, comerciantes, campesinas, e principalmente, das donas de casa. O que leva à pergunta: "o que está em jogo na capacidade de uma atividade ser chamada de ofício?" (ibidem, p.44).

Gardey (2003) considera a existência de três momentos na história contemporânea do trabalho das mulheres. O primeiro corresponde ao predomínio da noção de "trabalho das mulheres". O segundo envolve a visibilidade do trabalho feminino assalariado, tais como o da operária e funcionária. O terceiro, a partir do século XX, compreende o acesso das mulheres às novas profissões. Entretanto, estudos recentes, realizados na indústria têxtil, observam a existência de diferenças das carreiras femininas e masculinas, e das tarefas realizadas por homens e mulheres, e apontam para a descaracterização dos empregos qualificados exercidos pelas mulheres a partir da "dissimulação das qualificações femininas em qualidades".

Diante disso, a autora avalia que a cada avanço das mulheres na ocupação de espaços no mercado de trabalho, são deslocadas fronteiras estabelecidas entre trabalho feminino e trabalho masculino. Essa situação exige, das análises que envolvem mulher e trabalho, a "desconstrução das fronteiras comumente aceitas não só entre trabalho e não-trabalho, mas também, entre atividade remunerada e utilidade social", e um exame da "questão do reconhecimento monetário, econômico e social das

atividades dos homens e das mulheres (e de sua inclusão nos saberes, tais como a estatística descritiva ou a economia política)" (ibidem, p.52).

Christian Baudelot (2003, p.315) avalia que o crescimento da instrução e da participação das mulheres no mercado de trabalho, ocorridos nos últimos cinquenta anos, permitiram que elas rompessem o "jugo plurissecular" de serem mantidas em casa a serviço dos homens, mas ao mesmo tempo, essas mudanças impuseram, na escola e no trabalho

> [...] uma fórmula banal de igualdade na diferença: aos homens, as funções "prometéicas" que levam ao poder, ao domínio da natureza e aos negócios; às mulheres, "as funções relacionais" da "lei não escrita" que se materializam nos serviços. Aos homens, as funções dominantes; às mulheres, as posições dominadas, tanto no âmbito da sociedade inteira, como dentro de cada grupo profissional

Desta forma, apesar de na escola, durante o ensino fundamental e médio, as mulheres serem melhores que os homens, elas estão ausentes das carreiras científicas no ensino superior. Elas são superqualificadas nos empregos que ocupam, mas são subempregadas e recebem salários inferiores, pois a organização do trabalho quebra "as igualdades ou a supremacia de competências estabelecidas pela escola" (BAUDELOT, 2003, p.316).

Da vida privada à indústria e até na crise do emprego há uma espécie de marca de servidão nas mudanças envolvendo as mulheres, levando-as, a ocuparem no mercado de trabalho as "funções de reprodução (escola, saúde), da conservação de empresas e escritórios (limpeza, hotelaria e funções de secretariado, 'a governante do escritório!'), da relação (vendedoras, caixas e mais geralmente empregos terciários)" (ibidem, p.316). Na indústria, ocupam os espaços que envolvem "atividades socializadas dos trabalhos de agulha, da costura ou da cozinha: têxteis, couro e pele, conexão de cabos na informática, agro-alimentar". Com as mudanças no mundo do trabalho, compreendendo os novos empregos, tais como trabalho temporário, trabalho parcial e prestação de serviços, elas escapam "à servidão doméstica para, sob uma forma profissionalizada, reatar com a servidão pública e socializada dos serviços às pessoas e dos empregos de proximidade" (ibidem).

Baudelot (2003, p.317) considera que vivemos um momento paradoxal, pois se por um lado, o avanço da tecnologia torna rara a exigência da força para o trabalho, com a requisição dos homens, por outro, a valorização da competência certificada, possibilita o acesso das mulheres à chefia, entretanto, "velhas ou novas desigualdades perpetuam-se ou se criam, à medida que as fronteiras são deslocadas" (ibidem, p.317), envolvendo aspectos que podem ser considerados positivos ou negativos, a depender do que for privilegiado, a manutenção ou a alteração das velhas relações.

Na perspectiva positiva há o ingresso das mulheres em cargos/empregos considerados masculinos, como medicina, jornalismo, justiça, ministérios de Estado, aviação, entre outros, nos quais a presença feminina provoca alterações no espírito e nas condições de trabalho, e transforma em arcaicos grupos ou sociedades ostensivamente masculinos. Como negativo, há a distribuição das mulheres nesses espaços. O primeiro exemplo refere-se à pesquisa medicinal, pois enquanto os homens conduzem pesquisas na área da reprodução in vitro, as mulheres são responsáveis pelos estudos de assistência à mulher, como a interrupção voluntária da gravidez. O segundo envolve a distribuição das pastas ministeriais, marcadas pela velha divisão: homens cuidam das finanças, da guerra, as mulheres são responsáveis pelas questões sociais e pelo meio ambiente.

Anne-Marie Daune-Richard (2003, p.66) analisa as qualificações profissionais em relação às representações sociais e identifica duas concepções de qualificação: a concepção "substantiva" apoiada no tempo de formação; e a concepção "relativista e conflitante", que considera a qualificação como "um julgamento social sobre a qualidade dos trabalhos". A autora considera a concepção "substantiva" inadequada, pois a escolaridade das mulheres não impede que elas ocupem empregos diferentes e considerados inferiores aos empregos ocupados por homens com diploma igual. Essa situação demonstra que a aproximação da formação de homens e mulheres não significou a valorização mais fácil dos diplomas femininos, pois apesar de terem o mesmo nível de escolaridade dos homens elas exercem empregos menos qualificados, e quando atuam na mesma profissão são superdiplomadas. Além disso, são menos beneficiadas pela mobilidade profissional, pois as diferenças se aprofundam ao longo da carreira.

Por outro lado, avalia que a "a abordagem relativista", ao considerar as representações sociais do masculino e feminino no processo de qualificação possibilita uma melhor compreensão da "estimação do valor social" dos trabalhos efetuados, porque ela não é neutra. Neste sentido, as representações do masculino e do feminino e, mais globalmente, de uma "'ordem dos sexos' (ordem que nesse caso remete à dupla idéia de classificação, portanto de hierarquização, e de ordem estabelecida) ocupam um lugar tão central quanto as representações da relação capital-trabalho" (DAUNE-RICHARD , 2003, p.69).

Outro ponto apresentado por Daune-Richard (2003, p.69) é a manutenção da evolução da atividade feminina em determinadas profissões "guetizadas", ou seja, a diversificação da formação das mulheres ainda não produziu "efeitos equivalentes em termos de diversificação e de qualificação dos empregos ocupados". Ao se considerar a distribuição de homens e mulheres no emprego e também nas carreiras de formação, "o critério 'técnico' surge como extremamente discriminatório" (ibidem), pois, a própria concepção de técnica remete à idéia de transformação da natureza, origem da concepção moderna de trabalho, na qual é redefinida a divisão sexual do espaço social. Desta forma, o masculino vincula-se à modernidade da razão, do trabalho, da liberdade e da cidadania, enquanto o feminino é associado à antiga ordem social da família, da dependência e da naturalidade. Em outras palavras, o homem é visto como o portador da cultura e a mulher como submissa à natureza. A instrumentalização de um trabalho, (re) define, então, os ofícios e exclui as mulheres por se basear na "articulação técnica-ofício-homem" (ibidem).

Nesse sentido, "a técnica constitui-se como objeto das relações sociais de sexo: ela adquire ali uma "natureza masculina" e "assim constituída, a técnica é por sua vez constitutiva das relações de sexo: o masculino adquire ali uma natureza técnica" (DAUNE-RICHARD, 2003, p.70) associando a técnica ao trabalho qualificado e ao masculino, sexualizando os ofícios, e definindo uma representação duradoura do emprego, através da valorização dos trabalhos vinculados ao controle da natureza e da desvalorização daqueles consagrados ao relacional, tais como os serviços, que "são excluídos de uma representação em termos de tecnicidade e são considerados pertencentes a um universo de trabalho em que são requeridas qualidades inerentes à natureza feminina" (ibidem, p.71). Um exemplo é o trabalho da enfermeira, que exige conhecimento técnico, mas é visto como "apenas" cuidado, ou diversas atividades realizadas na indústria, cujas habilidades adquiridas na vida familiar e importantes para a realização das tarefas, são concebidas como essência da identidade pessoal e feminina.

As representações do que tem valor social em masculino e feminino, operam também no mundo do trabalho pela qualificação de empregos e salários.

> No mundo do trabalho, essa operação passa pela qualificação dos empregos enquanto "estimação do seu valor social" e, in fine, pelo preço que lhes é atribuído. Pois, os sistemas salariais são sistemas de símbolos que, utilizando a linguagem universal da moeda, ditam a visibilidade e a invisibilidade das competências, sua legitimidade e, no fim das contas, a verdade dos atores e das relações de força nas negociações (DAUNE-RICHARD, 2003, p.76).

Marie-Thérèse Lanquetin (2003), a partir da análise da legislação e trabalho, considera existir duas medidas distintas em relação às mulheres no mercado de trabalho: as medidas protetoras e as de igualdade de oportunidade. As "medidas de proteção" adotadas como a limitação da jornada de trabalho a onze horas por dia e a proibição do trabalho noturno, justificavam-se por conceberem as mulheres pela sua dependência e desigualdade de status social, razões pelas quais também lhe foram negados os direitos relativos à liberdade e à igualdade, ou seja, por serem vulneráveis, sem meios autônomos de proteção, cujo lugar social é na família ou em certos tipos de empregos femininos. A inferioridade do trabalho das mulheres na produção, raramente questionada pelo próprio movimento sindical, vinculava-se à idéia de que o salário dos homens deveria ser suficiente para a garantia do seu sustento e de sua família, enquanto o salário das mulheres casadas limitava-se ao atendimento de suas necessidades pessoais, pois caberia a ela o cuidado das crianças. Portanto, duas "leis naturais", a lei do mercado e a da biologia, legitimavam as práticas do período.

As medidas de igualdade de oportunidades envolvem, no caso da França, a Lei de Igualdade Profissional, aprovada no país em 1983. De acordo com Lanquetin (2003, p.141), "a Lei da Igualdade Profissional afirmou a igualdade de tratamento, isto é, a igualdade em direito concebida como um direito individual, mas também a igualdade de oportunidades", enquanto "em 1789, a igualdade de oportunidades era concebida como integrada a igualdade em direito".

Segundo a autora, a igualdade de tratamento é um direito constitucional reconhecido e afirmado na legislação da União Européia e pelos princípios internacionais dos direitos humanos. A Corte de Justiça das Comunidades Européias (CJCE) elaborou a noção de discriminação indireta, para melhor avaliação da apreensão do direito em situações concretas. A discriminação indireta é definida como "uma medida aparentemente neutra que afeta de modo desproporcional as pessoas de um sexo, na maioria das vezes, as mulheres [...]" (LANQUETIN, 2003, p.141). A partir da denúncia de situação discriminatória no trabalho, é constituído um processo de análise, sob a responsabilidade de um juiz, que considera o impacto de uma medida, aparentemente neutra, através da utilização de uma abordagem estatística e sociológica.

Para a Diretriz 76/207 "a igualdade de oportunidades legitima as medidas chamadas de recuperação ou ações positivas, que visam "remediar as desigualdades de fato que afetam as oportunidades das mulheres no trabalho" (ibidem, p.142). Nesse sentido, Lanquetin (2003) avalia que a finalidade das ações positivas é distinta daquelas chamadas "protetoras", como as relativas à gravidez e à maternidade. A igualdade de oportunidade compreende, então, uma interpretação restritiva da igualdade de tratamento, cujo exemplo, é o acórdão de Marschall, ao afirmar que "o fato de dois candidatos de sexos diferentes terem qualificações iguais não implica que eles tenham oportunidades iguais" (CJCE, 1997 apud LANQUETIN, 2003, p.143).

Lanquetin (2003, p.144) considera ser recente nas relações de trabalho, o princípio da igualdade entre homens e mulheres, sendo os salários reveladores do grau de igualdade, pois eles são fixados através de "sistemas de classificações profissionais negociados no nível dos ramos e das empresas", que ordenam a remuneração e organizam o mercado de trabalho. Neste sentido, as classificações profissionais devem estabelecer critérios que garantam o respeito às normas de igualdade de trabalho ou de trabalho de igual valor.

Rachel Silveira (2003) analisa as desigualdades salariais na França em comparação com as experiências estrangeiras. A autora, após comparar informações sobre salários de homens e mulheres em diferentes países da Comunidade Européia, constata que:

a) as operárias recebem entre 65% e 84% do salário/hora dos operários, sendo esta relação maior na Suécia (84%) e na França (82%) e menor no Reino Unido, Luxemburgo e Irlanda (70%);

b) entre as funcionárias a diferença é maior ainda, sendo o salário mensal das mulheres inferior a 70% em relação ao salário dos homens, chegando a 60% no Reino Unido;

c) em todos os modelos, e mantidas as mesmas condições como nível de formação, experiência, categoria profissional, idade, setor de atividade equivalente, as mulheres francesas recebem entre 10% a 15% menos que os homens de seu país.

As informações acerca da relação salarial diferenciada entre homens e mulheres, apesar da presença feminina em postos qualificados, anteriormente reservados aos homens, levam a autora a considerar que persistem preconceitos sociais.

> Uma parte não justificada das desigualdades remete à persistência de certos preconceitos sociais: pressuposição quanto à menor disponibilidade e ao menor engajamento das mulheres no trabalho, menos obrigações de ordem financeira e material no caso das mulheres, etc. (SILVEIRA, 2003, p.155).

Neste sentido, Silveira (2003, p.157) avalia que as mulheres não recebem o mesmo salário porque não ocupam os mesmos empregos que os homens. Portanto, a persistência da segregação profissional, e da estruturação do mercado de trabalho justifica, em grande medida, essa situação, ou seja, "as mulheres continuam sendo 'atraídas' para a base da escala salarial, absorvidas pelas empresas e pelos setores que pagam menos". Essa situação demonstra que "o acesso aos empregos qualificados e o reconhecimento das qualificações ainda são determinantes na redução das desigualdades", o que exige incorporar nas análises sobre as diferenças salariais no mercado de trabalho, "variáveis não estritamente econômicas e discriminação indireta" (ibidem, p. 158).

Nessa perspectiva, a compreensão das desigualdades salariais exige analisar também "as formas de fixação dos salários, o papel do Estado, as convenções coletivas" (ibidem, p.158), pois elas são menores nos países com negociação salarial centralizada, altos níveis de sindicalização, inclusive de mulheres, apoiada na intervenção de parceiros sociais com objetivos identificados com a redução das faixas salariais ou a valorização dos baixos salários.

Um exemplo é a Austrália em que apesar de haver uma segregação profissional, a relação do salário das mulheres em comparação ao salário dos homens é de 83%, situação que se explica pela fixação salarial através de um sistema centralizado, pelo

nível de sindicalização geral, e especialmente das mulheres, pela forma de negociação tripartite (governo, sindicatos, patrões) e pelo sistema de tribunais especiais para a fixação do salário mínimo e dos reajustes salariais, organizados por ramo de atividade.

Para Silveira (2003, p.159) "é mais importante mobilizar os princípios gerais de fixação da remuneração que a existência de mecanismos que visem a obtenção de igualdade de remuneração", ou seja, "a igualdade de remuneração supõe uma ação anterior aos próprios processos de formação dos salários, e não medidas, a *posteriori*, de correção das desigualdades". Desta forma, a situação oposta, de fragilidade de organização sindical e inexistência de negociação centralizada, pode reforçar a discriminação salarial, particularmente quando o Estado não intervém para fixar um salário mínimo como é o caso da Irlanda ou do Reino Unido.

Existem situações intermediárias como é o caso da França, onde "a debilidade sindical e a ausência de dinamismo em termos de negociação salarial, particularmente em relação à igualdade, são em parte compensadas pelo papel do Salário Mínimo (SMIC)[6], que contribui amplamente para a redução das diferenças salariais" (ibidem, p. 159). Alguns estudos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontam na mesma direção, confirmando a importância da negociação coletiva para limitar o poder do empregador, pois "as forças do mercado" não reduzem espontaneamente as desigualdades salariais. Entretanto, as negociações coletivas também podem institucionalizar discriminações, como o exemplo da Alemanha, cujas convenções coletivas não cobrem o conjunto das empresas e dos grupos sociais, ou mesmo excluem categorias feminizadas, tais como o trabalho temporário, o trabalho em tempo parcial e a prestação de serviço.

Outro ponto considerado fundamental para Silveira (2003, p.160) é a definição de trabalho de igual valor, pois "para além da forma de negociação, a própria definição dos postos e dos empregos é discriminatória" sendo os métodos de classificação profissional um importante objeto de análise das desigualdades sociais. Um exemplo apontado por ela é o caso do setor público canadense, no qual foi realizada uma profunda análise das funções, comparando "grupos de empregos femininos e masculinos, a priori totalmente diferentes", culminando "em princípios legislativos extremamente diretivos em relação aos empregadores" (ibidem).

Silveira (2003, p.160) aponta diferentes fontes de discriminação que podem ser identificadas na classificação dos postos de trabalho, tais como "[...] a superestimação do critério 'levantar e carregar objetos pesados' ou, inversamente, o abandono do critério 'destreza', quando o posto exige tal qualidade"; o esquecimento de critérios "[...] como aptidão para relações interpessoais, a disponibilidade, a paciência, a minúcia, a realização de diferentes tarefas simultâneas, as interrupções freqüentes...". Como parte das fontes de discriminação inclui a "ausência de representantes dos trabalhadores, até mesmo os das mulheres e de seus interesses, quando o processo de adaptação do método e da avaliação" e a "ausência de transparência, devido à falta de informação e à excessiva complexidade do sistema" no processo de elaboração dessa classificação (ibidem, p.161).

Outro aspecto refere-se às políticas em torno da flexibilidade e da individualização das remunerações, pois "as atribuições de gratificações e extras não é neutra em termos de sexo" (ibidem, p.161). Elas envolvem o tempo de serviço, o

[6] Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance (SMIC).

desempenho ou o mérito, ou os resultados das empresas. Na avaliação de Silveira (2003), se por um lado, um sistema de remuneração baseado no tempo de serviço é desfavorável para as mulheres, pelas interrupções de sua atividade profissional, por outro, elas pouco podem esperar de um sistema ligado ao desempenho individual e, portanto, subjetivo. Ou seja, "no sentido negativo, a maior descontinuidade da atividade feminina e o absenteísmo considerado mais elevado no caso delas traduzem-se por um diferencial nas gratificações por tempo de serviço e nas promoções". Contudo "ao longo prazo, os sistemas baseados no tempo de serviço nem sempre são discriminantes em relação às mulheres" e diversos estudos revelam que "a diferença no valor da remuneração por tempo de serviço tende a ser menor entre os sexos" (SILVEIRA, 2003, p.162).

Em relação às gratificações individuais vinculadas as horas extras, condições de trabalho, entre outras, o número de mulheres beneficiadas é menor, pois, de um lado, as empresas que estabelecem essas regras são predominantemente masculinas, e por outro, os critérios considerados nesses sistemas remuneratórios não são neutros, e podem gerar discriminações, observando-se que

> [...] em primeiro lugar, os critérios de apreciação e de atribuição geralmente estão longe de ser transparentes [...]; em segundo lugar, a atribuição dessas gratificações varia muitas vezes segundo as categorias profissionais [...]; por último, a idéia de competência não conseguiria ser totalmente objetiva [...], pois, o mando de um posto de trabalho não pode ser analisado independentemente daquele (ou daquela) que o ocupa [...]. (SILVEIRA, 2003, p.163).

Silveira (2003, p.164) considera que várias ações podem ser direcionadas em matéria de igualdade salarial entre homens e mulheres, como o rompimento com a segregação profissional e a fixação salarial, sendo esta última mais eficaz se considerarmos "os setores menos estruturados do ponto de vista das negociações e dos processos de descentralização, e até de desregulamentação nas negociações desfavoráveis às mulheres".

Um exemplo positivo da individualização dos salários no setor público é o caso da Dinamarca, ocorrido em 1985, que "permitiu uma revalorização dos salários femininos pelo fato de levar em conta competências reais do (a)s assalariado (a)s, o que foi assegurado graças à intervenção do Conselho pela Igualdade de Status" (ibidem, p. 163).

Neste sentido, Silveira (2003, p.164) defende a criação de mecanismos de fixação salarial que garantam a igualdade salarial entre homens e mulheres, valorizem os trabalhos tidos como "femininos", reconheçam a qualificação profissional das mulheres. Entre outros, ela apresenta como instrumentos positivos

> [...] a existência de um salário mínimo interprofissional; uma forma centralizada de negociação salarial; sistemas de classificação e de remuneração mais transparentes, que em sua elaboração e em sua continuidade apelem para uma participação mais forte dos representantes dos trabalhadores, especialmente das mulheres.

Cristina Bruchini e Maria Rosa Lombardi (2003 p.347) caracterizam a estrutura ocupacional feminina brasileira em dois segmentos diferenciados em termos de qualificação, prestígio e remuneração. De um lado estão "as ocupações que, grosso modo, teriam menos prestígio e ofereceriam menor remuneração, como as ocupações em serviços administrativos e em serviços de turismo, serventia, higiene e beleza e auxílio à saúde", que respondem por 50% dos empregos femininos de carteira

assinada, do outro as ocupações de nível superior nas áreas jurídica, do ensino e das artes, responsáveis pela oferta de 18% dos empregos femininos.

Para as autoras houve uma redução da desigualdade salarial entre homens e mulheres, que pode ser explicada tanto "pela flexibilização das atividades industriais, que atingiu especialmente os homens, quanto pelo ingresso maciço das mulheres em ocupações mais qualificadas e mais bem remuneradas em relação ao mercado de trabalho como um todo". (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2003, p. 355). Portanto, a desigualdade da remuneração entre homens e mulheres no mercado de trabalho brasileiro, refere-se à valorização diversa atribuída aos trabalhos considerados masculinos e femininos, no que se assemelha aos estudos aqui apresentados.

Contudo, no Brasil, a combinação sexo/raça permanece tendo uma grande repercussão no mercado de trabalho, e diversos estudos verificaram que o grupo social mais discriminado é o das trabalhadoras negras. Ou seja, "o mercado de trabalho não tem apenas uma segmentação de gênero, mas também de raça/cor" (ibidem, p.355). Isso significa que na pirâmide de distribuição salarial, em primeiro lugar, aparecem os homens brancos, seguidos das mulheres brancas, em terceiro estão os homens negros, e ao final as mulheres negras.

Outro elemento importante é a repercussão da escolaridade das mulheres, que se assemelha ao relato das autoras francesas. Aqui também, apesar de a escolaridade feminina superar a escolaridade masculina a partir do nível médio, a concentração das mulheres em áreas do conhecimento como artes, humanas, biológicas e saúde, qualifica-as para a ocupação de postos de trabalho considerados "guetos profissionais femininos", que têm menor prestígio e, consequentemente, menor remuneração. De acordo com Bruschini e Lombardi (2003), em 1998, entre aqueles com 15 anos ou mais de estudos, encontravam-se 85% dos homens e apenas 65% das mulheres, com ganhos acima de cinco salários mínimos. Outro dado que destacamos é o crescimento da presença das mulheres no setor público, considerado um grande absorvedor de mão-de-obra feminina, passando de 16% em 1988, para 31% em 1998.

As reflexões das diferentes pesquisadoras, aqui apresentadas, indicam que a participação feminina no mercado de trabalho está concentrada em tarefas ligadas, direta e/ou indiretamente, à reprodução da vida, espaço pouco valorizado do ponto de vista salarial. Essas constatações nos levam a considerar, que talvez uma possível explicação da desvalorização do magistério e, consequentemente, dos baixos salários recebidos pelos/as profissionais do setor da educação, e em particular da educação infantil, pode estar vinculada à menor valorização das tarefas ligadas, direta e/ou indiretamente, às funções de reprodução da vida, compreendidas como tarefas femininas. Desta forma, a qualificação profissional que envolve o domínio dos conteúdos e a capacidade de ouvir, cuidar, acompanhar, ensinar, é percebida como "qualidade feminina", portanto não remunerável.

A docência nas turmas das crianças menores é percebida como menos exigente de qualificação profissional em relação ao trabalho com adolescentes e jovens, além de ser caracterizada pelas funções do cuidado. Consequentemente, os baixos salários recebidos pelas educadoras podem estar vinculados à permanência da visão em nossa sociedade, de que as mulheres podem receber salários inferiores aos dos homens, mesmo quando são mais qualificadas profissionalmente e exercem as mesmas funções.

Essa concepção do salário da mulher como complementar ao do homem, e que o trabalho realizado pelas mulheres é visto como menos importante socialmente,

contribui para a percepção do magistério primário e da educação infantil como inerente à "natureza" feminina, pois a obrigação de garantir os espaços de reprodução da espécie humana cabe somente às mulheres, e esse trabalho deve ser realizado de forma gratuita, com carinho e dedicação, não sendo visto, portanto, como uma tarefa social e de responsabilidade de homens e mulheres. Sendo à natureza feminina, não é identificado como um trabalho qualificado. ARROYO (2000, p.30) ao refletir sobre o ofício de mestre analisa que

> Cada grupo de docentes tem experiências peculiares do reconhecimento social. Os professores de educação infantil carregam uma imagem difusa, pouco profissional.
> [...] A professora das primeiras séries da educação fundamental carrega outra imagem social mais definida, porém ainda pouco profissional [...].

Essas imagens interferem e definem o lugar no sistema salarial que as professoras primárias e as educadoras infantis vão ocupar. Elas perpassam a história da educação brasileira, com consequências para as políticas de valorização do magistério. Na constituição do magistério brasileiro existiu, no primeiro momento, a exclusividade e em seguida o predomínio da presença masculina, situação modificada ao longo dos anos com o crescimento da participação das mulheres, denominado como processo de feminização do magistério. Esse processo é um fenômeno mundial e a compreensão dessa realidade tem sido objeto de estudos de pesquisadores/as como Michael Apple (1987, 1988) e Mariano Enguita (1991). No Brasil, a história da feminização do magistério vem sendo reconstituída por várias/os pesquisadoras/os, entre eles/elas, Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993), Cristina Bruschini e Tina Amado (1988), Jane Almeida (1995), Fúlvia Rosemberg, Edith Piza e Thereza Montenegro, 1990.

Para Almeida (1995, p.6) a feminização do magistério no Brasil pode ser considerada como uma decorrência das lutas feministas por escolarização das mulheres e participação no mundo público, e não apenas como uma retirada dos homens desse espaço de trabalho. Segundo ela, a seção feminina da Escola Normal de São Paulo era direcionada às "jovens de poucos recursos e às órfãs sem dote", situação que significava interdição ao "sonho de um bom casamento", pois esse se apoiava em bases econômicas. Portanto, sendo difícil casar, era necessário conseguirem uma forma de subsistência para não sobrecarregarem a sociedade proporcionada "por uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino e que não atentasse contra os costumes herdados dos portugueses de aprisionar a mulher no lar e só valorizá-la enquanto esposa e mãe" (ibidem, p.6)[7].

Assim, ser professora era uma maneira aceitável de sobrevivência, que esvaziava a conotação negativa do trabalho remunerado feminino, sob a máscara da nobreza da vocação e do papel missionário da função. Segundo Demartini e Antunes (1993, p.8) essa "era a única profissão respeitável e única forma institucional de emprego para as mulheres de classe média até o final da década de 30". Mas também era uma profissão de alto prestígio social para as mulheres numa sociedade com baixos índices

[7] Carmen Moraes (2003, p.313) relata o debate ocorrido, em 1896, sobre a proposta de transformar o Seminário da Glória, instituição destinada ao "recolhimento de meninas órfãs e desprovidas de recursos", em "escola profissional para formar professoras". Um dos argumentos em defesa da proposta era a possibilidade de desviá-las de "profissões inferiores", inserindo-as em uma "nobilíssima missão", "que há de ser no futuro, o privilégio das mulheres". A autora informa que, apesar do projeto não ter ido adiante, o acesso das jovens aos estudos no Seminário da Glória, possibilitava atuarem como professoras "em escolas, colégios particulares ou em casas de família (ibidem, p.321).

de escolarização, além de lhe permitir dignidade no seu modo de vida, como afirma Maria Valéria Pena (1981).

Consequentemente, o processo de feminização do magistério veio acompanhado de desigualdades, tais como a ascensão na carreira que beneficiava mais aos homens que às mulheres, maior dificuldade de acesso aos estudos posteriores, o processo de nomeação que compreendia além do conhecimento exigido nos exames, o pertencimento da professora ao grupo de mulheres de reconhecida honestidade, e a diferença salarial.

Uma estratégia para a diferenciação salarial era a vinculação do salário às disciplinas ensinadas. Os homens deveriam ensinar leitura, escrita, aritmética, geometria, princípios da moral cristã, leitura da Constituição e História do Brasil. Já as mulheres, lecionariam apenas as quatro operações fundamentais, excluindo a geometria, prendas que servissem à economia doméstica, sendo a geometria uma das mais valorizadas. Como somente aos homens era permitido ensinar tal conteúdo, o salário recebido por eles acabava sendo maior que o das mulheres.

A questão salarial do magistério estava vinculada ao papel social do trabalho feminino e, consequentemente, à visão de complementaridade do salário da mulher na família. Exemplo disso é a proposta apresentada em 1914, pelo diretor da Escola Normal de São Paulo, o Prof. Oscar Thompson, ao sugerir o estabelecimento de novos critérios para o escalonamento salarial das/os professoras/es, conforme os seguintes aspectos: "1. a localização da escola; 2. a categoria da escola; 3. a série em que o professor lecionava; 4. o sexo do professor" (DEMARTINI e ANTUNES, 1993, p. 7). A fim de justificar a inclusão deste último item, o Prof. Thompson afirmava as diferentes responsabilidades de professor e de professora:

> É sabido que o professor tem maiores responsabilidades civis que a professora. O professor é sempre o chefe da família. Pesam exclusivamente sobre seus ombros as obrigações do lar. A professora é em regra casada e com o esposo divide o peso dos encargos de família. Raras vezes a professora é, entre nós, a responsável pelas despesas domésticas. Não é justo, pois, que ambos, em posições diversas, percebam os mesmos vencimentos. Não pretendemos com isto a discriminação dos honorários das professoras, mas desejamos que se algum aumento for possível ele seja em benefício dos professores. (DEMARTINI e ANTUNES, 1993, p. 7).

Posteriormente, outra estratégia de diferenciação salarial foi a vinculação da remuneração de acordo com o nível de ensino, correspondendo aos anos iniciais os mais baixos salários. Como as mulheres concentravam-se nesses degraus inferiores da pirâmide ocupacional, mantinha-se a diferença salarial entre homens e mulheres na realização na mesma atividade ocupacional. Diante do aviltamento dos salários docentes, nos anos 1980 e 1990, algumas análises sobre a feminização envolvem o debate acerca da proletarização e desvalorização do magistério como aquelas realizadas por Apple (1988, 1989), Enguita (1991), Hipólito (1994).

Para Enguita (1991) a forte presença das mulheres no magistério vinculava à profissão duas concepções arraigadas na sociedade: a idéia de que o salário da mulher é complementar ao do homem, e a visão do magistério como um emprego temporário para a mulher, e mais flexível por permitir o arranjo entre as tarefas domésticas e as profissionais. Entretanto, várias pesquisas apontavam, por um lado, que essas mulheres realizavam uma jornada de trabalho semanal superior a 35 horas sem considerar as tarefas extra-escolares, como a correção de cadernos, provas,

planejamento etc., realizadas em casa, que correspondiam ao acréscimo de 5 a 15 horas de trabalho (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990; ROCHA, 1996). Por outro, os estudos demonstravam que o salário das professoras era fundamental na composição da renda familiar (MELLO, 1980; ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990; ROCHA, 1996).

Outros estudos realizados no mesmo período identificaram a presença de um discurso ideológico do caráter vocacional do magistério, que buscava encobrir as concretas condições das relações de trabalho das professoras, esvaziar o seu conteúdo profissional, limitar sua capacidade de reivindicações salariais e educacionais, estabelecendo a pedagogia do possível, entre eles o de Eliane Marta Lopes (1991a). Léa Paixão (1992) demonstrou que a presença e a permanência das mulheres no magistério estavam associadas a uma multiplicidade de fatores tais como, a possibilidade de romperem com padrões femininos dentro dos limites sociais estabelecidos, exercendo um trabalho de importância social e tendo independência financeira. Para Nilma Lino Gomes (1994) o magistério possibilitava o acesso a um espaço social de detenção/transmissão do conhecimento, no qual as mulheres, em especial as negras, vêm ocupando uma profissão de domínio do saber, papel negado durante anos à sua raça.

Os estudos realizados, a partir do final dos anos 1990, buscam compreender as questões educacionais numa perspectiva de gênero. Entre eles, destacamos os de Guacira Louro (1998), Marília Carvalho (1999, 2001), Daniela Auad (1999, 2005, 2006), Daniela Aaud e Rosana Monti Henkin (2008), Cláudia Vianna (1996), Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2003, 2004), pela amplitude de temáticas abordadas a partir dessa perspectiva tais como as políticas públicas, os movimentos docentes, a formação de professores/as da educação básica, ação pedagógica na sala de aula.

Nesta tese optamos pela análise da valorização do trabalho docente, a partir do conceito de divisão sexual do trabalho em termos de coextensividade, buscando compreender como a política pública, ao assumir o discurso da igualdade entre homens e mulheres nos currículos e na prática pedagógica, pensa e executa uma política de valorização profissional (planos de carreira, política salarial, formação em serviço etc.). Nesta perspectiva, retomamos neste capítulo informações presentes em capítulos anteriores, destacando cinco aspectos relacionados à política de valorização do magistério como um todo, em sua articulação com as reivindicações específicas das professoras primárias e das educadoras infantis.

O **primeiro** aspecto envolve o controle da atuação feminina no espaço público. Michel Apple (1987, p.77) resgata um modelo de contrato de trabalho de 1923 de uma escola norte-americana, no qual são feitas várias exigências de comportamento social às professoras, como "não estar acompanhada de homens [...] não desperdiçar tempo em sorveterias [...] não trajar roupas de cores brilhantes". O Regulamento do Ensino Primário da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, de 1954, apresenta concepção similar ao listar como itens integrantes do Boletim de Merecimento, o comportamento da professora fora do espaço escolar. Ou seja, a presença feminina no mercado de trabalho precisava ser controlada, por isso a regulação do trabalho envolvia elementos de sua vida pessoal. Hirata (2002) em seu estudo comparativo Brasil-França-Japão, encontra situação similar no que concerne aos alojamentos femininos japoneses, nos quais a vida pessoal e a vida profissional são controladas pela empresa, demonstrando que essa postura relaciona-se ao tempo/espaço de cada sociedade na sua forma de estruturação da divisão social e sexual do trabalho.

O **segundo aspecto** relaciona-se à articulação entre a política de valorização do magistério e a valorização do trabalho feminino. Além do tratamento direcionado às professoras, que atuam com a educação infantil, a charge[8] da prova de redação do primeiro concurso para o cargo de educador infantil expressa a concepção governamental, a respeito da/o profissional necessário para a realização dessas tarefas. A charge traz uma escola em formato de ventre de mulher no qual entram várias crianças. Ora, se aliarmos a charge à opção do governo de atendimento direcionado às crianças vulneráveis, percebemos que a UMEI pode ser considerada um lugar reservado somente ao cuidado de crianças pobres. Esse trabalho não exige profissionais, mas mães, tias, avós, mulheres desprendidas para cuidar e amar as crianças.

Reconhecemos que a educação, em todos os níveis, envolve elementos de cuidado, de maternagem e paternagem, posturas inerentes ao humano. Neste sentido, consideramos relevantes as preocupações apresentadas por Angélica Sátiro (2002) sobre a necessidade do cuidado, enquanto um conceito ético, ser incorporado no debate a respeito das macropolíticas econômicas atuais. Para ela, persiste um pensamento que considera o cuidar do outro como um ato destinado às pessoas menos inteligentes, e nessa perspectiva, ele foi, nas sociedades em geral, tradicionalmente, considerado algo próprio da ação da mulher, cabendo aos homens serem cuidados por elas. Ao longo da história da humanidade, a mulher tem cuidado das crianças, dos idosos, dos enfermos e dos marginalizados, da casa, da comida, do vestuário e das relações íntimas que ocorrem no seio familiar. No mercado de trabalho tem assumido profissões que têm o cuidado como foco, como a enfermagem e a educação, por exemplo. Ou seja, cuidar tem sido um ato culturalmente feminino. Por isso ela avalia que

> Propor uma ética do cuidado, significa considerá-lo como um valor feminino que vai contra a idéia de um ser humano capaz de ser apenas observador imparcial, individualista e utilitarista. É uma ética concreta que vai contra uma ética abstrata fundada em imperativos que pretendem ser universais e abarcar tudo, negando as diferenças e os contextos (SÁTIRO, p.3).

Desta forma, a ética do cuidado não se contrapõe à ética da justiça, que "[...] é uma ética distante em relação ao indivíduo concreto e não pode considerar vínculos sentimentais e emotivos, porque está voltada para instituições sociais e políticas e a lei deve ser geral, imparcial e objetiva" (ibidem, p.3). Mas, como bem lembra Sátiro (2002, p.4), "o ser humano não precisa apenas de instituições, de leis e de procedimentos justos; mas também de afeto, companhia, atenção e cuidado. Daí que se compreende a ética do cuidado como complementária à ética da justiça e não como substituta da mesma".

Nesse debate acerca do cuidado, também consideramos fundamentais as reflexões de Helena Hirata (2004, p.44) sobre o trabalho doméstico realizado gratuitamente "ao longo da vida inteira" no sentido de compreender a dimensão dos afetos nesse encargo realizado pelas mulheres. Para isso, ela considera importante duas questões: a relação entre subjetividade e produtividade, e entre trabalho e afetividade. Em relação à primeira, a partir das análises da psicopatologia ou psicodinâmica do trabalho, ressalta que "fatores não-tecnológicos e não-econômicos podem, assim, ser centrais na explicação, pela sociologia e pela psicodinâmica do

[8] Ao final deste capítulo reproduzimos a charge do primeiro concurso para o cargo de educador infantil da Prefeitura de Belo Horizonte, realizado em 2003.

trabalho, dos mecanismos em ação na origem da produtividade do trabalho" (HIRATA, 2004, p.45), tais como a subjetividade e a intersubjetividade. Esses fatores contribuem na compreensão de situações referentes ao "sofrimento no trabalho" ou "as relações conjugais e de casal no Japão", como inerentes ao aumento da produtividade, por exemplo.

Quanto à segunda dimensão, Hirata (2004, p.46) avalia que os estudos acerca dos aspectos psicoafetivos da dominação contribuem para refletir sobre duas questões: a visão da "realização do trabalho doméstico por amor" que articula ao mesmo tempo "afetividade, trabalho e dominação" e a possibilidade ou não do trabalho doméstico propiciar a sublimação. A autora apresenta duas reflexões acerca da dimensão do trabalho e afetividade. Em primeiro lugar, considera que a realização de trabalho gratuito por motivos afetivos, a exemplo do trabalho doméstico, que envolve atividades repetitivas, cuidado das pessoas, "gestão familiar da sociabilidade" (ibidem), perpetua a dominação masculina. Portanto, a compreensão desse fenômeno exige desvendar o enigma do amor, a complexidade dos afetos, que envolvem o comportamento das mulheres no espaço doméstico. Em segundo, avalia que é preciso "questionar a teoria freudiana da sublimação a partir da introdução da diferença de sexos e de classes sociais", pois o acesso à sublimação compreendida como "criatividade, obra, inscrição em um coletivo" não ocorre para todos os indivíduos (ibidem).

Avaliamos que a permanência de uma concepção sexista na política de valorização do magistério na educação básica, especialmente na educação infantil, exige uma reflexão a partir dessa complexidade existente no trabalho realizado no espaço doméstico, da relação entre "sentimento amoroso e trabalho das mulheres" (HIRATA, 2004, p.45), para compreender como ela é percebida através da realização de tarefas similares no espaço público.

O **terceiro aspecto** vincula-se à capacidade organizativa das professoras primárias e das educadoras infantis. Apesar de seu trabalho ser compreendido como temporário, seu salário concebido como complementar, seu comportamento ser controlado, essas mulheres foram às ruas exigir melhores condições de trabalho e de vida. A história das professoras primárias do Brasil, e particularmente, das professoras mineiras, tem vários exemplos desse comportamento. Em Minas Gerais elas criaram uma associação de professoras primárias em 1931, através da qual lutaram por pautas gerais como a luta pelo voto feminino, contra a bomba atômica, pela Assembléia Constituinte, e por pautas específicas envolvendo o plano de carreira do magistério, a aposentadoria especial, a regulamentação da profissão, a instituição do quinquênio e da progressão horizontal.

Mas, foram as greves realizadas por elas desde a década de 1950, a expressão pública de sua capacidade de organização e, se não de ruptura, pelo menos de enfrentamento, aos preconceitos direcionados ao seu papel na sociedade. Monlevade (2000) ao relatar a greve de 1954, ressalta o fato das professoras primárias terem impedido a entrada de homens nas assembléias, exceto jornalistas, pois o governo Juscelino Kubistchek tentou controlar o "ponto" das grevistas, através dos diretores e inspetores escolares, em sua maioria do sexo masculino.

Maria Therezinha Nunes (2003) relata que durante a greve de 1959, o boletim da Arquidiocese de Belo Horizonte era pródigo de matérias de apoio ao movimento, mas também de certa descaracterização de sua autonomia política, através de um discurso masculino que se apresentava como direcionador da luta dessas mulheres. No final da

década de 1960, em plena ditadura, as professoras primárias realizaram uma greve de três dias pelo pagamento dos salários em atraso.

Na década de 1970, conquistam o Estatuto do Magistério com previsão de progressão e acesso na carreira. E em 1979 tomam as ruas, em greve que se tornou histórica pela participação da categoria, demonstrando uma enorme capacidade de resistência às pressões e perseguições realizadas pelo governo, e pelo apoio público que recebeu de grande parte da população mineira. Suas lutas contribuíram para a construção da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT), modificando a geografia política do país, e, particularmente, dos 853 municípios mineiros, e tornando-as protagonistas do enfrentamento ao conservadorismo político em suas cidades. Apesar de enfrentarem os mesmos problemas do conjunto do movimento sindical brasileiro, de burocratização sindical e de refluxo da luta política, permanecem realizando greves, agora pela manutenção dos direitos durante conquistados em anos anteriores.

O **quarto aspecto** envolve a resistência dos/as trabalhadores/as em educação às novas estratégias governamentais de controle do seu trabalho. Apple (1987, 1988) e Enguita (1991) buscaram compreender a relação entre feminização do magistério e as estratégias de controle estatal sobre o trabalho das professoras, a partir da determinação dos conteúdos a serem ministrados, da fiscalização do funcionamento das escolas. Esse pensamento também está presente no Regulamento do Ensino Primário de 1954, ao estabelecer o currículo de cada nível de ensino, ao vincular a progressão funcional da professora ao desempenho de cada estudante sob a sua responsabilidade, à determinação do papel fiscalizador da Seção de Ensino, em relação à escola, ao corpo docente e sua direção, no sentido de anotar todas as informações que pudessem influenciar a apuração do merecimento.

Dalila Oliveira (2006), Deolidia Martínez (2006), Manuela Garcia e Simone Anadon (2006) avaliam que as novas formas de regulação do trabalho docente a partir das reformas educacionais ocorridas na América Latina nos anos de 1990, envolvem novos elementos de controle do trabalho docente, caracterizados pelo aumento de tarefas a serem realizadas pelas/as professoras/os, a responsabilização pelo desempenho do estudante, medido através de avaliações sistêmicas, causando uma auto-responsabilização e culpa, a intensificação do seu trabalho e, consequentemente, frustrações, desencantos e adoecimento.

As políticas direcionadas ao pessoal do magistério buscam ainda, reduzir direitos conquistados ao longo dos últimos anos tais como, a licença maternidade, a licença saúde, a participação em atividades sindicais. As novas políticas remuneratórias, ao vincularem os "bônus" ao desempenho estudantil e/ou a presença nas escolas, além de responsabilizarem os/as docentes, desconsideram a permanência de relações sociais que imputam, sobretudo, às mulheres as tarefas de cuidado com seus familiares. Desta forma, ausentar da escola para levar um/a filho/a ao médico e/ou algum parente, bem como para cuidar de sua saúde é compreendido como absenteísmo, passível de punição severa. Essas concepções são publicizadas nas legislações, em documentos e nas propostas de políticas de valorização do magistério.

Lisete Arelaro (2004, p.11) em sua crítica à política de valorização docente prevista no FUNDEF expressa a seguinte opinião.

> Para o PSDB, essa valorização seria conseguida através de Planos de Cargos e Salários e Estatutos do Magistério, em que ganhos salariais pudessem ser conseguidos, através da premiação - ou "punição" - com

> diferentes modalidades, aos professores que se destacassem pela dedicação maior ao processo pedagógico. Um dos critérios principais para se avaliar esta "dedicação" - avaliação de desempenho, como foi chamada na LDB (inciso IV, do art. 67) e da Resolução no. 3/97, do CNE, que estabelece os critérios para elaboração dos Estatutos do Magistério - é o número de faltas do professor, ou seja, conseguir que o professor falte menos às aulas, e abra mão de direitos trabalhistas, como faltas "abonadas" ou justificadas, frequência a atos públicos e reuniões sindicais - que historicamente, foram conseguidas, como fruto de greves e de negociações com as administrações públicas. Estas reuniões que antes foram consideradas dignas e fazendo parte da "formação permanente" do magistério, agora, são "criminalizadas", "descontando-se" ponto de quem as continua frequentando, com repercussão sobre eventuais "gratificações" pecuniárias concedidas.

No caso de Belo Horizonte, já informamos as tentativas do governo municipal em alterar o conceito de tempo de serviço, de descontar o tempo referente à licença maternidade e à licença saúde para ampliar o interstício referente à avaliação de desempenho, polêmicas que permanecem, inclusive, porque a administração utiliza esses critérios para a contagem do tempo de cumprimento do estágio probatório.

É neste sentido que consideramos relevantes as preocupações apresentadas por Silveira (2003) referentes às políticas de remuneração tais como, o pagamento de prêmios de produtividade, que tendem a beneficiar em menor grau as mulheres, e a compreensão do sentido positivo da remuneração por tempo de serviço no caso das mulheres.

Por fim, observamos a permanência da desvalorização do magistério na educação infantil e nos iniciais do ensino fundamental. A tabela 4.1 apresenta os salários médios recebidos pelo magistério brasileiro, considerando as redes privada, federal, estadual e municipal, em relação aos salários médios de outras categorias profissionais, e ao conjunto da população brasileira.

Tabela 4.1 - OS SALÁRIOS NO BRASIL- 2006

CATEGORIA PROFISSIONAL	SALÁRIOS MÉDIOS (R$)
Médicos	6.173
Engenheiros mecânicos	3.914
Professores de ensino superior	**3.605**
Advogados	2.838
Caixas de banco e operadores de câmbio	1.690
Professores (formação superior) do ensino médio	**1.660**
Cabos e solados da Polícia Militar	1.476
Professores (formação superior) de 5ª a 8ª série	**1.264**
Professores (formação superior) de 1ª a 4ª série	**1.152**
Condutores de veículos sobre rodas (transporte coletivo)	943
Carteiros e auxiliares de serviços de correio	806
Professores (formação de nível médio) no ensino fundamental	**723**
Média de toda a população	888
Média de toda a população com formação superior	2.693

Fonte: PNAD/2006 (tabulação de Simon Schwartzman e da Folha) – Folha de São Paulo, 19/01/2008

A partir da tabela, observa-se que os/as docentes da educação básica com curso superior ganham menos que a média da população brasileira com a mesma escolaridade. Os/as docentes com formação de nível médio ganham menos que a média da população brasileira em geral. Somente os/as docentes no ensino superior, ganham acima da média da população com semelhante grau de instrução. Os caixas de banco, cabos e soldados da Política Militar, funções para as quais a exigência de escolaridade é no máximo o curso de nível médio, recebem o dobro ou mais dos salários percebidos pelos/as professores/as com a mesma formação. Outra informação importante da tabela é que o aumento do nível da escolaridade docente possibilita uma melhor remuneração. Possivelmente, essa situação deve-se ao fato da existência de mecanismos de pagamento por titulação em diversas redes públicas de ensino, bandeira histórica da luta do magistério brasileiro.

As informações presentes na Tabela 4.1, demonstram dois fatos em relação aos salários da RMEBH. O primeiro é a proximidade dos salários da categoria à média dos/as professores/as como formação superior de 5ª a 8ª série, pois em janeiro de 2008 o salário desse segmento correspondia a R$1.308,86. O segundo envolve a polêmica da ruptura da carreira unificada e a criação do cargo de educador infantil. Enquanto o salário inicial das professoras com curso de nível médio era de R$843,70, acima da média nacional dos salários dos/as professores/as com a mesma formação, mas abaixo da média nacional geral, o salário das educadoras era de R$700,05. Ou seja, abaixo da média de toda a população e da média salarial dos/as docentes com a mesma formação mínima exigida para o ingresso no cargo. Considerando que 44% das educadoras têm curso superior, é possível dimensionar o grau da polêmica e da insatisfação geradas a partir desse retrocesso na política de valorização docente na capital mineira.

Avaliamos que a opção municipal reproduz o tratamento diferenciado dispensado às "profissões femininas". Tomemos como exemplo, o tratamento dispensado pela PBH ao setor de segurança patrimonial, a Guarda Municipal de Belo Horizonte (GMBH), criada em 2003[9], no mesmo ano de criação do cargo de educador infantil. Essa é uma profissão tipicamente masculina, inclusive pelo limite de entrada de mulheres, previsto em seu estatuto de 5%.

O primeiro destaque é que após quatro anos de existência do cargo, foi instituído o Estatuto da Guarda Municipal de Belo Horizonte, através da Lei 9.319, de 19 de janeiro de 2007, ou seja, a constituição desse segmento profissional ocorreu em concomitância à elaboração do seu estatuto profissional. O conjunto dos servidores municipais precisou lutar décadas para conquistar o Estatuto do Servidor em 1996 e, até recentemente, vários setores da administração municipal ainda não haviam regularizado seus planos de carreira.

A legislação específica da Guarda Municipal envolve todos os aspectos presentes no estatuto do servidor municipal, como funções, jornada de trabalho, direitos e deveres, licenças, acidente de trabalho, remuneração, além de regulamentar a avaliação de desempenho, o processo administrativo, e o período sabático. Esse último, previsto desde 1996 no Estatuto do Servidor, ainda não foi regulamentado para o conjunto do funcionalismo.

A jornada do ocupante do cargo de Guarda Municipal é de 06 horas diárias, equivalente a 36 horas semanais. Em janeiro de 2007, o vencimento-base

9 BELO HORIZONTE. Lei 8486, de 20 de janeiro de 2003.

correspondia a R$ 400,00. Por deliberação do Secretário Municipal de Segurança Urbana e Patrimonial, a jornada pode ser alterada para 08 horas diárias, equivalentes a 44 horas semanais, hipótese em que o servidor faz jus a uma "Gratificação por Desempenho de Atividade Especial de Segurança", no valor de R$ 500,00, totalizando a remuneração de R$ 900,00. A gratificação é incorporada ao salário para fins de aposentadoria, desde que o acréscimo de jornada seja cumprido por um período mínimo de 3 anos, à razão de 1/30 (um trinta avos) para as mulheres e de 1/35 (um trinta e cinco avos) para os homens, por ano do seu efetivo cumprimento.

Os integrantes da GMBH têm direito ainda às seguintes gratificações e adicionais: gratificação pelo exercício de cargo em comissão ou de função gratificada; gratificação pelo exercício de atividades insalubres; gratificação pela prestação de serviço extraordinário; adicional por tempo de serviço; gratificação pela função de instrutor em programa de aperfeiçoamento profissional; adicional de férias; adicional por serviço noturno.

A qualificação mínima exigida é o ensino fundamental completo, e sua área de atuação abrange serviços especificados pelo Comando da Guarda Municipal de Belo Horizonte, que incluem a segurança patrimonial de postos de saúde, escolas e prédios públicos municipais, além do controle do tráfego. São ainda acrescidos, auxílios pecuniários como vale refeição e vale-lanche, que totalizavam uma remuneração de R$1.250,00 conforme divulgado no concurso de 2007.

Para a licença para cursos ou atividades de aperfeiçoamento ou atualização profissional, relacionados com as atribuições específicas do seu cargo público efetivo, serão designados até 5% da jornada anual do servidor, cumulativos por um período de até 07 anos. Na hipótese de participação em cursos com carga horária superior à prevista para as atividades de aperfeiçoamento no ano, as horas excedentes serão deduzidas das estabelecidas para os anos subsequentes, observado o limite de 07 anos.

É visível a diferença de tratamento dispensado pelo governo municipal aos cargos de educador infantil e de guarda municipal. Os guardas municipais recebiam, em janeiro de 2007, um salário base de R$400,00, mas em sua totalidade realizavam a extensão da jornada de trabalho, correspondente a um adicional de 125% nos salários, totalizando um vencimento de R$900,00, para 44 horas de trabalho. As educadoras recebiam R$551,22, para uma jornada de 22 horas e 30 minutos, e em caso de opção pela extensão da jornada para 44 horas de trabalho um adicional de 65% totalizando em janeiro de 2007, uma remuneração de R$881,95. A formação mínima exigida para o cargo de guarda municipal é de ensino fundamental e para as educadoras de ensino médio, curso normal.

Com um detalhe sobre a jornada das educadoras que fazem a extensão da jornada: a distribuição da jornada complementar na educação infantil é organizada em 04 horas e 18 minutos por dia, mas na prática, os 12 minutos restantes são cumpridos na escola totalizando uma jornada de 45 horas semanais.

Os efeitos do tratamento diferenciado recebido pelas educadoras infantis merecem destaque: o valor do seu salário enquanto docente é inferior, ao salário dos demais docentes da Rede e da média nacional; o cálculo da "dobra" das educadoras no formato da jornada complementar é igualmente injusto, conforme observamos na comparação com o cargo de guarda municipal, ou mesmo se confrontarmos com o tratamento dispensado aos outros cargos administrativos. Ressaltamos aqui que a reivindicação, o pagamento da dobra integral com incorporação proporcional ao tempo

de exercício para efeitos de aposentadoria, fez parte das reivindicações das professoras primárias, durante a década de 1980, sendo conquistada no início do governo Pimenta da Veiga/Azeredo (1989/1992). A "dobra integral" dos/as professores foi regulamentada em 1997, após a unificação do regime de trabalho previsto no Estatuto do Servidor, e da unificação da carreira docente. Com a ruptura da carreira, a PBH não considera as educadoras como docentes, portanto, não fazem jus ao pagamento integral da dobra.

A luta incansável das educadoras infantis, com realização de manifestações, greves, paralisações, abaixo-assinado, apresentação de projetos de lei na Câmara Municipal, levou o setor a obter duas conquistas importantes no final do governo Pimentel (2005/2008). A primeira foi o direito de participar com candidaturas nas eleições para direção de escola, no processo eleitoral de 2008, embora limitadas apenas ao cargo de vice-direção de UMEI, pois o governo excluiu o direito de disputar a direção das escolas municipais de educação infantil, representando um avanço no sentido do reconhecimento profissional. A segunda diz respeito ao reajuste salarial de 54%, em quatro parcelas, passando o salário para R$850,00 em novembro de 2008. Com isso, a PBH aproximou o salário das educadoras aos patamares do salário previsto para o início da carreira do cargo de professor municipal, no valor de R$950,00, mas não incorporou a concepção do piso nacional do magistério, que inclui a educação infantil como parte do magistério da educação básica. Esse reajuste, em comparação ao concedido ao cargo de guarda municipal, alterou a relação entre os dois segmentos ocupacionais, pois em caso de jornada complementar, as educadoras passam a receber R$1.400,00, contra R$1.152,00[10] para o guarda municipal. A comparação entre os salários desses dois cargos tem apenas como objetivo compreender a diferenciação de tratamento, pois os salários pagos a esses dois segmentos ocupacionais continuam sendo baixos.

A experiência das professoras primárias e das educadoras infantis endossa a posição defendida por Silveira (2003), de que as políticas direcionadas para a redução da desigualdade do trabalho feminino exigem uma capacidade organizativa do movimento sindical, com a presença das mulheres na elaboração e negociação das mesmas. É o caso do atual momento vivido pelo magistério brasileiro com a conquista da regulamentação do Piso Salarial Profissional Nacional, que mesmo sendo "desanimador", na opinião de Carmen Moraes e Lisete Arelaro (2007), sobretudo, considerando uma jornada de 40 horas semanais, tem a sua regulamentação questionada por alguns governadores. A concretização de um parâmetro mínimo salarial, abaixo do qual nenhum ente federado pode remunerar o trabalho docente exige forte capacidade de mobilização da categoria nos estados e municípios, bem como de pressão e negociação centralizada nacionalmente.

Consideramos necessário compreendermos esse momento, como uma situação de fixação salarial para um trabalho feminino, ainda distante de uma classificação de remuneração que reconheça e valorize esta tarefa "feminina", e a remunere em patamares semelhantes às outras atividades que exigem a mesma qualificação profissional. A proposta de piso salarial do governo é extremamente limitada, pela duração da jornada, o seu valor de R$950,00, o processo de parcelamento da implementação, a incorporação das vantagens pessoais ao mesmo, a desconsideração

[10] Os reajustes salariais ocorridos na PBH foram pagos em quatro parcelas de julho de 2007 a novembro de 2008, conforme as leis municipais nº 9.465 de 07 de dezembro de 2007 e nº 9.469/07

do tempo de serviço. Contudo, a sua própria existência, possibilita ampliar o debate na sociedade sobre as políticas de valorização do magistério, sobre qual é o valor do trabalho docente, e como ele deve ser remunerado.

Compreender esse momento, como um espaço de debate sobre a valorização do trabalho feminino, permite a reflexão sobre as políticas públicas, entre elas as de cunho compensatório destinadas à infância e à juventude, e como se articulam com as políticas de valorização dos/as profissionais que atendem a esse segmento da população, especialmente na área da saúde e da educação. Se considerarmos, que hoje, o acesso à escola pública, pelo menos no que se refere ao ensino fundamental, foi universalizado, é preciso rever o discurso e a política educacional que permanece considerando a escola pública como aquela que só atende aos mais pobres. A universalização do ensino fundamental parece demonstrar que a escola pública atende desde os mais pobres, os miseráveis ou vulneráveis, passando pelos "remediados" e inclusive, setores médios da sociedade, portanto, é uma escola plural. Essa compreensão da escola pública, pobre para pobres, ou, escola para todos, influencia no tratamento direcionado aos/às profissionais que nela trabalham?

O debate sobre a valorização do trabalho feminino permite ainda, analisar como as políticas encaminhadas pelas Coordenadorias dos Direitos da Mulher, os Conselhos dos Direitos da Mulher e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), compreendem a ação do Estado na construção do fortalecimento das mulheres, promovendo "uma nova perspectiva de gênero do ponto de vista das políticas públicas" (GODINHO, 2004, p.57). Essas políticas têm como pontos históricos a luta pela garantia da autonomia econômica com acesso a emprego e renda; a socialização do cuidado dos indivíduos a partir de equipamentos sociais tais como, creches e escolas em período de tempo integral, restaurantes populares, etc.; a construção de estruturas físicas que possibilitem uma política mais efetiva de combate à violência contra as mulheres, a consolidação da cidadania das mulheres. Contudo, percebemos a inexistência de uma articulação entre as propostas direcionadas às mulheres da cidade, e aquelas destinadas às mulheres funcionárias das administrações públicas, como se elas não fizessem parte do conjunto das mulheres da cidade. Nesta perspectiva, como compreender o discurso de igualdade, de políticas direcionadas para o fortalecimento das mulheres, com políticas de repressão e de tratamento desigual, direcionada às mulheres que trabalham no serviço público e são as responsáveis diretas pela implementação das políticas de igualdade do governo?

Um exemplo dessa situação é o próprio piso nacional do magistério. A sua implementação, apesar dos limites citados, repercute na vida de mais de dois milhões de docentes, em sua maioria mulheres. Entretanto, até o momento, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) não tem, publicamente, participado desse debate na perspectiva de que o "Piso Nacional", apesar dos seus limites, pode ser compreendido como uma política de valorização do trabalho feminino. O mesmo comportamento é observado em relação à Coordenadoria dos Direitos da Mulher da Prefeitura de Belo Horizonte, que também não participa da formulação das políticas direcionadas para essas profissionais. Ou seja, as políticas de fortalecimento das mulheres, realizadas pelos governos em diferentes esferas, não se articulam com as políticas de regulação das relações de trabalho direcionadas às funcionárias públicas, que têm um papel imprescindível na ampliação dos direitos de cidadania da população feminina, pelas tarefas que desenvolvem junto à população.

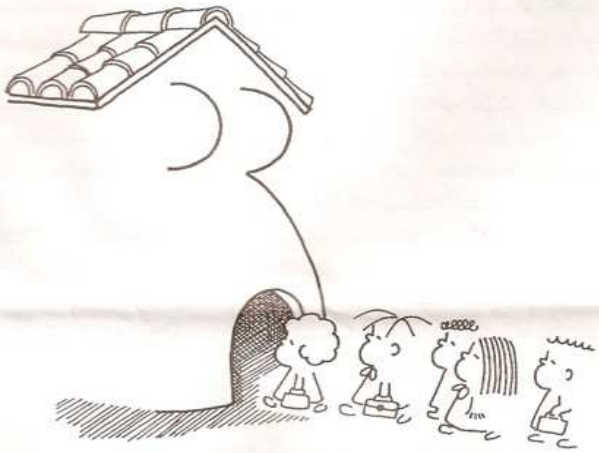
As ações de valorização, no caso do magistério, se restringem à articulação de políticas de formação para capacitar o corpo docente a ter uma atuação pedagógica direcionada à construção de novas relações sociais de gênero/raça, a partir da sua relação, com as crianças, adolescentes e jovens, no cotidiano escolar. De fato, há um avanço nesse sentido, mas ao mesmo tempo, essa política expressa uma contradição na relação do governo com as professoras. Por um lado, a professora é convencida de que deve ser uma pessoa autônoma e construir uma relação igualitária entre meninas e meninos. Por outro lado, o seu trabalho é compreendido, pelos governos, como uma atividade sem qualificação, que merece um menor salário e, em suas lutas, por melhorias de suas condições de vida e de trabalho, ela é discriminada.

Portanto, a compreensão das concepções subjacentes nas políticas de valorização dos/as profissionais da educação, exige uma reflexão sobre as concepções de Estado, sobre as opções políticas de seus governos, e da repercussão nas relações sociais da divisão social e sexual do trabalho. A construção de políticas sociais, que incidem sobre esta lógica é, portanto, fundamental na alteração das relações que discriminam e desvalorizam o trabalho das mulheres.

Fonte: prova do concurso público – Educação Infantil – PBH/2003

Tema:

O cuidar e o educar na Educação Infantil.



Argumentando de maneira lógica e **convincente**, **REDIJA** um texto **dissertativo**, relacionando a charge de Francesco Tonucci à proposta de Educação Infantil da Escola Plural, enfatizando o cuidado e a educação.