

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BEATRIZ T. MURASKI HECK

A CARREIRA DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CURITIBA: INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO OU CONSOLIDAÇÃO DA
MARGINALIZAÇÃO?

CURITIBA

2014

BEATRIZ T. MURASKI HECK

A CARREIRA DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CURITIBA: INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO OU CONSOLIDAÇÃO DA
MARGINALIZAÇÃO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, na linha de Políticas Educacionais, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná como parte das exigências à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi.

CURITIBA
2014

Catálogo na publicação

Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Heck, Beatriz Terezinha Muraski

A carreira das educadoras da educação infantil no Município de Curitiba: integração com a educação ou consolidação da marginalização? / Beatriz Terezinha Muraski Heck – Curitiba, 2014.

221 f.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Professoras - Carreiras e oportunidades. 2. Professoras - Creches. 3. Educação de crianças. 4. Mulheres na educação. 5. Educação pré-escolar - Professoras. I.Título.

CDD 371



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **BEATRIZ TEREZINHA MURASKI** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR. MARCOS EDGAR BASSI, DR^a BIANCA CRISTINA CORREA e DR^a ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "A CARREIRA DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO OU CONSOLIDAÇÃO DA MARGINALIZAÇÃO?".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR. MARCOS EDGAR BASSI		Aprovada
DR ^a BIANCA CRISTINA CORREA		Aprovada
DR ^a ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO		Aprovada

Curitiba, 28 de março de 2014.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. **Monica Ribeiro da Silva**
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai Celestial, meu porto seguro, por seu amor, cuidado e proteção em todo o tempo. A Ele toda honra, glória e louvor!

Ao meu marido Pedro, amoroso companheiro de tantos momentos. Obrigada pelo apoio, incentivo e perseverança em todo esse percurso.

Aos meus pais, Fernando e Dalila, e irmã Andreia, que fazem parte da minha história de vida. Pelo amor, incentivo e sacrifícios em todos os momentos da minha vida... Amo vocês!

Ao meu precioso filho João Pedro, obrigada pelo por me ensinar tanto todos os dias!

Ao meu orientador, prof^o Dr^o Marcos Edgar Bassi, sempre presente e generoso. Obrigada por acreditar nesta pesquisa, pelos ensinamentos, pelo estímulo e apoio, fundamentais para a realização deste trabalho.

Às professoras Dr^o Angela Scalabrin e Bianca Cristina Correa e Coutinho, pelas importantes contribuições teóricas e conceituais ao texto, ainda que não as tenha incorporado em sua plenitude, em razão do inacabamento desta autora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e à linha de Políticas Educacionais pela formação proporcionada.

Aos amigos de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas interlocuções e partilha de inquietações, angústias e conquistas.

A todas as educadoras, docentes que colocam-se junto às crianças fazendo a vida acontecer, que auxiliam-nas a construir a si e ao seu dia a dia.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná e à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba pela licença concedida para realização deste estudo.

À Secretaria Municipal de Recursos Humanos e, em especial, à Fátima Santos, pela paciência, ética e auxílio à compreensão das informações.

Ao SISMUC e, em especial à Andreia, pela disponibilização de materiais arquivados para consulta.

À Viviane Alessi, pelo incentivo à pesquisa.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram com a concretização deste trabalho.

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabado, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança... A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo.
(FREIRE, 1996, p. 43)

RESUMO

No Município de Curitiba, a educação das crianças de 0 a 5 anos é realizada pelas educadoras e professoras nos Centros Municipais de educação Infantil (CMEI), já nas escolas, nas turmas de pré-escola, somente pelas professoras. Diante da determinação de integração das instituições de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino pela LDB/96, uma questão se impõe: a carreira das educadoras da educação infantil no Município de Curitiba foi integrada à educação ou faz parte de um processo que consolida a marginalização? A presente pesquisa pretende examinar a conformação e o funcionamento da carreira das educadoras da Educação Infantil do Município de Curitiba, que não têm sua atuação regulamentada pelo Estatuto do Magistério, mas pelo Estatuto dos Servidores Municipais, analisando porque há duas carreiras para a atuação na educação das crianças de 0 a 5 anos, considerando a legislação vigente. Ambas as profissionais docentes pertencem à carreiras distintas: as primeiras pertencem à carreira de Educadoras e as segundas à carreira dos Profissionais do Magistério. A compreensão do objeto de estudo requereu um breve resgate histórico da consolidação das políticas para a Educação Infantil, da qual decorrem os dilemas e ambiguidades vivenciados por suas profissionais. A análise documental pautou-se em alguns dos principais documentos nacionais e do Município de Curitiba que regulamentam a condição docente na EI: Leis, Pareceres, Resoluções, Decretos, Portarias. A análise dos dados possibilitou a percepção de que a carreira de educadora é resultado da hierarquização das funções do cuidar e educar, uma construção advinda do delineamento de projetos educacionais historicamente distintos quanto aos seus objetivos para as creches e pré-escolas. Deste modo, as educadoras seguem com uma carreira que carrega os estigmas da segregação de um modelo de atendimento anterior a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96, voltado às crianças pobres de 0 a 3 anos. A análise aponta para a necessidade de superar desigualdades quanto à jornada, remuneração, formação, restrições aos locais de atuação, aposentadoria especial, entre outros aspectos.

Palavras-chave: Carreira. Educadoras. Educação Infantil.

ABSTRACT

In the municipality of Curitiba, education of children from 0 to 5 years old who study in Municipal Centers of Children Education (Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI) is done by educators and teachers, while in schools, in preschool groups, it is done only by teachers. With the determination of LDB/96, concerning the integration of childcare centers and preschools to the teaching systems, an issue arises: preschool educators' career in the Municipality of Curitiba has been integrated to education or is it part of a process that consolidates their marginalization? This research aims to examine the structure and functioning of educators' career in Curitiba's preschool education system, who don't have their work regulated by the Teaching Statute, but by the Municipal Servers' Statute, analyzing, also, the reason why there are two different careers to work with the education of children from 0 to 5 years old, considering the current legislation. Both teaching professionals belong to different careers: the first ones belong to the Educators' career while the second ones belong to the Teaching career. The comprehension of the study object required a brief historical rescue towards the consolidation of policies for preschool education, from which arise the dilemmas and ambiguities experienced by professionals in both areas. The documents' analysis has taken into account some of the main national and regional documents that regulate the teaching conditions in Preschool Education: Laws, Opinions, Resolutions, Decrees, and Ordinances. The data analysis showed that the educator career is a result of the act of hierarchizing caring and teaching functions, a construction which comes from the delineation of educational projects historically distinct for their goals to childcare centers and preschools. Therefore, educators continue to have a career that carries the segregation stigmas of an attending model previous to the Federal Constitution and to LDB/96, aimed toward poor children from 0 to 5 years old. The analysis points out to the need of overcoming dissimilarities on the working hours, payment, graduation, acting areas restriction, special retirement, among other aspects.

Key-words: Career. Educators. Preschool Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: COMPARATIVO DE FORMAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE OS ANOS 1999 A 2009.....	55
QUADRO 2: CONCEPÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
QUADRO 3: PONDERAÇÕES PARA CÁLCULO DO VALOR MÍNIMO NACIONAL ALUNO-ANO FUNDEB.....	92
QUADRO 4: PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELO TRABALHO COM AS CRIANÇAS DE 4 MESES A 6 ANOS NO DOCUMENTO PROPOSTA DE CRECHE PARA CURITIBA - 1979.....	111
QUADRO 5: CARREIRAS CRIADAS PELA LEI 10.390 DE 2002 E SUAS ÁREAS DE ATUAÇÃO.....	128
QUADRO 6: ATRIBUIÇÕES DO CARGO DE EDUCADORA REFERENTE À PARTE ESPECIAL DA CARREIRA DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA.....	129
QUADRO 7: CARREIRAS DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA (1985 A 2012).....	137
QUADRO 8: REESTRUTURAÇÃO DAS CARREIRAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA E ATENDIEMNTO SOCIAL PELA LEI 12.083 DE 2006.....	141
QUADRO 9: CARREIRAS E TITULARES DOS CARGOS DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	143

QUADRO 10: AGRUPAMENTO DAS TURMAS ORGANIZADAS SEGUNDO AS FAXAS ETÁRIAS DAS CRIANÇAS.....	144
QUADRO 11: PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE AS CARREIRAS DOCENTES EM CURITIBA – 2012.....	145
QUADRO 12: FORMA DE INGRESSO E FORMAÇÃO EXIGIDA ÀS EDUCADORAS E PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE CURITIBA.....	148
QUADRO 13: ÁREAS DE ATUAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA SEGUNDO O TIPO DE CARREIRA.....	153
QUADRO 14: ATRIBUIÇÕES DAS EDUCADORAS E PROFESSORAS DA DOCÊNCIA I.....	155
QUADRO 15: JORNADA DE TRABALHO E HORA-PERMANÊNCIA.....	160
QUADRO 16: REQUISITOS PARA APOSENTADORIA POR TEMPO DE CONTRIBUIÇÃO.....	162
QUADRO 17: COMPARATIVO DOS REQUISITOS PARA AS APOSENTADORIAS POR CONTRIBUIÇÃO.....	163
QUADRO 18: ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA DAS CARREIRAS DOCENTES DE CURITIBA PARA FINS DE AVANÇO.....	165
QUADRO 19: PONTUAÇÕES SEGUNDO INDICADORES PARA A PROMOÇÃO VERTICAL PARA AS EDUCADORAS.....	171
QUADRO 20: ESTRUTURA DA CARREIRA DE EDUCADORA.....	173
QUADRO 21: NÚMERO DE EDUCADORAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, SEGUNDO A FORMAÇÃO EM CURITIBA – 2013.....	175

QUADRO 22: EXPANSÃO DO NÚMERO DE EDUCADORAS E ESTABELECIMENTOS QUE OFERTAM EDUCAÇÃO INFANTIL NA RMC, SEGUNDO O TIPO, 2003 – 2012.....	175
QUADRO 23: COMPARAÇÃO DAS GRATIFICAÇÕES E ADICIONAIS ENTRE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E EDUCADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	181
QUADRO 24: CÔMPUTO DAS AVALIAÇÕES DO PPQ.....	184
QUADRO 25: FATORES DE EXCLUSÃO PARA RECEBIMENTO DO PPQ.....	185

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE EDUCADORAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA, SEGUNDO FORMAÇÃO – 2013.....	174
GRÁFICO 2 - VENCIMENTOS DAS EDUCADORAS E PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO - INÍCIO DE CARREIRA - 2012.....	176
GRÁFICO 3 – COMPARAÇÃO ENTRE OS VALORES DO PSPN DA CNTE, MEC E REMUNERAÇÃO DOS EDUCADORAS DE CURITIBA.....	180

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – COMPOSIÇÃO DA JORNADA DOCENTE CONFORME PARECER CNE/CEB Nº 18/2012.....	100
TABELA 2 – QUANTITATIVO DE EDUCADORAS DESLIGADAS POR ANO NA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA – SMRH.....	178

LISTA DE SIGLAS

ADCT	- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADI	- Ato Direto de Inconstitucionalidade
CANE	- Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CAQi	- Custo Aluno-Qualidade inicial
CEB	- Câmara de Educação Básica
CLT	- Consolidação das Leis de Trabalho
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CEI	- Centro Educação Infantil
CME	- Conselho Municipal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	- Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CF	- Constituição Federal
EC	- Emenda Constitucional

ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	- Educação Infantil
EF	- Ensino Fundamental
FAE	- Faculdade de Educação da UFMG
FAS	- Fundação de Ação Social
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	- Fundo de Participação dos Estados
FPM	- Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GESTRADO	- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GT	- Grupo de Trabalho
ICMS	- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
INPC	- Índice Nacional de Preços ao Consumidor
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPIEX	- Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação
IPVA	- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores

ITCM	- Imposto de Transmissão “Causa Mortis”
ITR	- Imposto Territorial Rural
LBA	- Legião Brasileira de Assistência
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	- Lei de Responsabilidade Fiscal
MDE	- Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	- Ministério da Educação
PMC	- Prefeitura Municipal de Curitiba
PNAD	- Pesquisas Nacionais por Amostra e Domicílio
PNE	- Plano Nacional de Educação
PSPN	- Piso Salarial Profissional Nacional
RME	- Rede Municipal de Ensino
SMCr	- Secretaria Municipal da Criança
SME	- Secretaria Municipal da Educação
SMRH	- Secretaria Municipal de Recursos Humanos
SISMEN	- Sistema Municipal de Ensino

SISMUC	- Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba
STF	- Supremo Tribunal de Federal
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNISUL	- Universidade do Sul de Santa Catarina
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1.1 PERCURSO DA PESQUISA.....	26
2 A INTERFACE ENTRE O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA ÁREA.....	33
2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTES E APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: CONTEXTO DE DELINEAMENTO DA CARREIRA DOCENTE	33
2.2 O RECONHECIMENTO DA CONDIÇÃO DOCENTE DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
2.3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA ESPECIFICIDADE.....	59
2.3.1 As profissionais da Educação Infantil são profissionais do magistério? O que diz a legislação nacional	70
2.4 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPANSÃO DO ATENDIMENTO COM VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO?.....	78
2.4.1 A carreira dos profissionais da Educação Infantil na legislação nacional até o período do Fundef	84
2.4.2 A carreira dos profissionais da Educação Infantil na legislação nacional no período do Fundeb	87
2.4.2.1 A remuneração das docentes da educação infantil e o (des)cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional.....	97
3 A CONSTITUIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	108
3.1 O PRIMEIRO CONCURSO PARA AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA.....	117
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS A CARTA MAGNA BRASILEIRA.....	120

3.3 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DA ASSISTÊNCIA SOCIAL À SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E A CARREIRA DE SUAS PROFISSIONAIS.....	125
3.4 A CRIAÇÃO DO CARGO DE EDUCADORA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA...	127
3.4.1 O Reenquadramento das profissionais da Educação Infantil pela Lei 10.390 de 2002.....	133
3.5 O processo de elaboração da Lei municipal nº 12.083 de 2006.....	138
4 A ORGANIZAÇÃO DA CARREIRA DE EDUCADORA NA RME DE CURITIBA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO.....	143
4.1 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS CARREIRAS DOCENTES NA RME DE CURITIBA	145
4.1.1 Forma de ingresso.....	146
4.1.2 Locais e área de atuação.....	151
4.1.3 Atribuições das professoras (Docência I) e das educadoras.....	154
4.1.4 A jornada semanal de trabalho	159
4.1.5 Sobre os afastamentos e aposentadoria	161
4.2 OS AVANÇOS NAS CARREIRAS DOCENTES NA RME DE CURITIBA.....	164
4.2.1 O Crescimento Horizontal para a carreira das educadoras.....	165
4.2.2 O Crescimento Vertical para a carreira das educadoras.....	169
4.3 A REMUNERAÇÃO DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA.....	172
4.3.1 Principais Componentes da remuneração nas carreiras docentes em Curitiba.....	180
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
6. REFERÊNCIAS	194

INTRODUÇÃO

No Município de Curitiba, a educação das crianças de 0 a 5 anos é realizada pelas educadoras¹ e professoras nos Centros Municipais de educação Infantil (CMEI) e nas escolas, somente pelas professoras. Diante disso, a presente pesquisa examina a conformação e o funcionamento da carreira das educadoras da Educação Infantil do Município de Curitiba, que não têm sua atuação regulamentada pelo Estatuto do Magistério, e sim pelo Estatuto dos Servidores Municipais, analisando por que há duas carreiras para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, considerando a legislação vigente.

A carreira docente é entendida como fator de valorização profissional e condição para a implementação da qualidade da educação para todos (GATTI, 2012; CARREIRA; PINTO, 2007; ABREU, 2008). Há importantes estudos² voltados à análise da carreira do magistério em nosso país. A partir de suas considerações, observou-se a necessidade de estender as discussões para o âmbito das políticas educacionais voltadas à carreira docente na EI, pois esta tem sua especificidade e há pouco foi inserida no sistema educacional, por ocasião da Constituição Federal de 1988.

É com este intuito que o presente estudo constituiu-se, inicialmente, como parte da pesquisa nacional “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas”³ do Programa Observatório da Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tinha

¹ Embora os documentos oficiais do Município de Curitiba intitulem a Carreira e o Cargo pelo uso do termo “educador”, esta pesquisa utilizará a nomenclatura no feminino, considerando a presença historicamente majoritária das mulheres na constituição profissional deste segmento.

² Balzano (2005), Abreu (2008, 2011), Dutra JR et al (2000), Debovi e Bassi (2011), Camargo e Jacomini (2011), Gatti (2012), Souza et al (2012) e outros.

³ A pesquisa contou diretamente com pesquisadores vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação em nove instituições do Brasil: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

como objetivo a compreensão dos aspectos da remuneração e valorização docente, de modo a contribuir para a formulação de diagnósticos sobre a profissão docente no Brasil decorrentes da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

Particularmente, este trabalho buscou atender a um dos objetivos específicos da referida pesquisa nacional: a análise das mudanças ocorridas, entre 1996 e 2012, nos planos de cargos e salários e mecanismos de valorização dos professores da educação básica, isto é, seu recorte voltou-se às profissionais docentes da educação infantil municipal em Curitiba.

Explica-se, entretanto, que esta pesquisa sobre a carreira das educadoras da EI do Município de Curitiba desenvolveu-se para além dos limites de tempo de vigência da referida Pesquisa Nacional (2009-2012).

Desde a primeira LDB (1961) é possível encontrar menções sobre o atendimento na EI afirmando que ela deveria “ser ministrada em escolas maternas ou e jardins de infância” e, conjuntamente, estabelecia que as empresas que tivessem “a seu serviço mães de menores de 7 anos deveriam ser estimuladas a manter instituições do gênero” (cap. I, art.23 e 24). Posteriormente, a Lei 5.692 de 1971, no art. 19, fez a seguinte exortação: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.” Todavia, conforme Barreto (2000), ambas as regulamentações caracterizam-se por sua amplitude e silêncio quanto ao reconhecimento, supervisão e autorização de funcionamento das instituições, revelando “a posição marginal a que esta estava relegada no âmbito da educação brasileira” (BARRETO, 2000, p. 26).

Com a CF/88, ampliou-se significativamente os direitos à educação, incluindo o direito à educação em creches e pré-escolas a toda faixa das crianças de zero a seis anos e a atribuição ao Estado do dever de assegurá-la. Esse momento passou a informar a necessidade de se redimensionar e propor novas políticas para a área.

O reconhecimento da área da EI potencializa a necessidade de análise da carreira de suas profissionais, à medida que se verifica o crescente aumento do

contingente de professoras e também de outras profissionais que atuam na área nas últimas décadas, crescimento justificado pela expansão do atendimento em creches e pré-escolas.

É preciso destacar que o atendimento às crianças pequenas tem ocorrido de modo muito diverso no Brasil em razão das ações dos diferentes entes federados, que ocorrem em dimensões também distintas quanto à garantia do acesso à escola e da gestão dos sistemas. Existem algumas regras de organização nacional, porém, há grande indefinição quanto ao regime de colaboração, o que acaba desencadeando um movimento diferenciado nas políticas educacionais referentes, por exemplo, aos planos de carreira e remunerações dos professores, entre as etapas de ensino, e outros.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a aplicação das leis está sujeita aos “diferentes interesses políticos, econômicos e sociais e à dinâmica das forças políticas em conflito nas diferentes esferas administrativas” (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p. 160). Logo, o conjunto destes elementos possibilitam o cotejamento sobre o modo como as políticas educacionais são desenhadas e realmente implantadas. A abordagem histórica na discussão da carreira na EI justifica-se em razão da constituição “da força de trabalho na educação infantil” ser um movimento que retrata a forma como os serviços voltados ao atendimento da criança pequena se estruturaram, os quais, por sua vez, estão relacionados “com as concepções do papel do Estado, da família e da sociedade na provisão de serviços de atenção à infância, no âmbito das políticas educacionais e assistenciais” (VIEIRA; DUARTE, 2011, p. 10).

No cenário nacional, há diferentes denominações referindo-se às profissionais das instituições de EI. Essa diversidade de designações segue acompanhada de distinções quanto à formação, atribuições, salário, jornada de trabalho, carreira, entre outros aspectos.

As diferenciações registradas na área, acerca das profissionais docentes, estão inter-relacionadas com o projeto educacional historicamente pensado para as instituições de EI. Conforme Kuhlmann Jr (2000) há inúmeras evidências de que “a distinção entre as diferentes instituições não ocorre entre creche e pré-escola, mas que o recorte institucional situa-se na sua destinação social” (2000, p.52). Tanto a creche como a pré-escola, segundo o autor, constituíram-se como instituições educacionais, contudo, algumas destinavam-se às crianças pobres e outras não.

A denominação “*creche*” carrega a marca histórica de um projeto educacional assistencial, que caracterizou-se sobretudo em “funções tutelares”, funcionando a maior parte do dia, voltado à submissão das crianças carentes, uma oferta que era concebida como um favor às crianças selecionadas a frequentá-las (HADDAD, 1997; KUHLMANN JUNIOR, 2000).

As pré-escolas sempre estiveram vinculadas ao sistema educacional. A integração das creches à Educação, como primeira etapa da Educação Básica, significou uma conquista buscada com afincos pela grande maioria dos pesquisadores e trabalhadores da área, mas não significou, entretanto, um ponto de partida para um trabalho educacional, pois a creche e pré-escola são e sempre foram educacionais (KUHLMANN JR, 2000). O que se quer explicar é que a creche, quando ligada à área assistencial, também possuía um projeto educacional próprio, ou seja, um projeto - portanto, uma opção política - pensado para as crianças pobres e que, por isso carregava e, até os dias atuais carrega o estigma do preconceito.

Embora, a LDB/96 apresente a distinção entre os atendimentos da EI nomeando-os por faixa etária (creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para 4-6 anos), é possível encontrar em nosso país instituições denominadas creches que atendem crianças de 0 a 6 anos em período integral e/ou regular. Este caso representa a situação de Curitiba até o ano 2001, quando as creches que realizavam o atendimento integral das crianças de 0 a 6 anos passaram a ser designadas de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) pelo Decreto Municipal nº 55 /2001.

Segundo Barreto (2000), a denominação das instituições de EI na LDB foi alvo de intensos debates. Havia os defensores da manutenção dos nomes “creche e pré-escola” enquanto nomenclaturas carregadas de significado histórico, que facilitariam o convencimento para a realização de políticas educacionais às crianças de 0 a 6 anos. Por outro lado, havia aqueles que acreditavam que a manutenção desses nomes reforçaria a dicotomia e fracionamento das políticas voltadas à educação das crianças dessas diferentes faixas etárias. No intuito de superação deste quadro, o projeto aprovado pela Câmara dos Deputados, segundo a autora, trouxe a designação de “Centro de Educação Infantil”.

Conforme Haddad (1997), as distinções entre as redes paralelas de ensino (creches e pré-escolas) refletiram quanto à valoração e utilização dos termos para referir-se ao atendimento do tipo integral ou parcial, na vinculação administrativa

(Assistência Social, Saúde ou Educação) e nos debates políticos que atribuem prioridades às crianças em idade pré-escolar. A esta informação trazida pela autora pode-se incluir também os termos utilizados para as funções de docência na EI.

Essa caracterização inicial sobre a especificidade que cerca a área da EI quanto as suas instituições e profissionais faz-se necessária para a compreensão acerca do contexto da carreira das educadoras da EI no Município de Curitiba. Mesmo após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, este Município, à semelhança do que ocorre em outros municípios brasileiros, tem o atendimento realizado às crianças de 0 a 5 anos⁴ nos CMEI por profissionais de duas distintas carreiras: educadoras e professoras. Embora ambas as profissionais sejam docentes, a carreira das educadoras está organizada em uma carreira própria intitulada “educadora”, que possui um cargo único também designado de “educadora”.

As professoras pertencem à carreira dos Profissionais do Magistério, que inclui os profissionais docentes atuantes desde o Pré-escolar até o 9º ano do Ensino Fundamental (EF), podendo exercer suas funções docentes tanto nos espaços das escolas como nos CMEI. As educadoras, por sua vez, têm sua atuação circunscrita apenas ao espaço do CMEI. Por que ocorre esta diferenciação quanto aos locais de atuação?

Nas escolas, as professoras trabalham com as turmas de pré-escolar (4 - 5 anos), em período de 20 horas semanais. O dimensionamento para as turmas nos CMEI, segundo a faixa etária, prevê a atuação de uma professora de 20 horas semanais nas turmas de Maternal III (3- 4 anos), e de duas professoras nas turmas de Pré (4 - 5 anos), uma pela manhã e outra no período da tarde, pois todos os CMEI da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba atendem em período integral.

Quanto às educadoras, cada profissional tem uma jornada de 40 horas semanais. Elas atuam em todas as turmas do CMEI: Berçários I e II, Maternais I, II e III e pré-escolar. Nos berçários, são 3 (três) educadoras, nas turmas de maternal, II são três. Já nas turmas Maternal III são 2 (duas) educadoras que dividem o trabalho

⁴Com a CF/88, a EI passou a ser direito social da criança e um dever do Estado, tendo seu atendimento ofertado em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), idade alterada para 4 a 5 anos pela EC 59/2009, após a obrigatoriedade da matrícula no EF ter sido estendida às crianças de 6 anos de idade pela lei nº 11.114/05.

com uma professora de 20 horas e nas turmas de Pré há 1 (uma educadora) com duas professoras que atuam no período da manhã (20 horas) e tarde (20 horas). O que justifica a atuação de duas profissionais distintas com um mesmo grupo de crianças no CMEI?

Educadoras e professoras são igualmente responsáveis pelas atividades de planejamento, participação em cursos, reuniões, atendimento aos pais, participação da construção, execução e avaliação da proposta pedagógica dos CMEI, entre outros afazeres. Porém, a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) tem como exigência de formação para o ingresso como educadora o nível médio e para a professora o ensino superior⁵. Qual a origem e justificativa para manutenção dessa condição de ingresso das profissionais na educação infantil?

Para responder as questões ora realizadas, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a demarcação circunscrita para a carreira de educadora no processo de integração com o sistema educacional municipal a partir das políticas nacionais e locais delineadas para a carreira docente, entre o período de 1996 a 2012.

- Analisar as principais diferenças entre as carreiras docentes do Município de Curitiba na legislação municipal atual, no que tange a remuneração, jornada, ingresso, atribuições, entre outros aspectos.

Urge refletir sobre o lugar da carreira das educadoras da EI de Curitiba de modo a colaborar quanto ao reconhecimento e valorização da complexidade do trabalho destas docentes que garantem o atendimento às crianças de 0 a 5 anos nos 191 CMEI⁶ distribuídos no Município, pois conforme Maria Izabel Azevedo Noronha, relatora do Parecer CNE/CEB 09/2009, que fixa as diretrizes para a carreira do magistério, o “ofício do professor não é parte de uma engrenagem, mas é único, humano, e como tal, precisa ser apoiado e reconhecido”.

As questões ora apresentadas requerem análises de modo a suscitar e/ou ampliar discussões que venham a contribuir para a melhoria do trabalho realizado

⁵ Exigência regulamentada por ocasião da aprovação do Plano de Carreira de 2001 – Lei 10.190.

⁶ Esse é o número de estabelecimentos que iniciaram o atendimento em 2012. Há também o atendimento que se estende em mais 79 Centros de Educação Infantil (CEI) conveniados, segundo dados da SME - Departamento de Planejamento e Informações 2012. Todavia, neste caso, as docentes são contratadas pelos próprios CEI, observando a exigência de escolarização mínima de nível médio. Os trabalhos de formação continuada e acompanhamento pedagógico com estas profissionais são realizados pelo Departamento de Educação Infantil da PMC.

com as crianças pequenas e para que sejam realizadas políticas de valorização isonômicas entre educadoras e professoras na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME).

1.1 PERCURSO DA PESQUISA

As inquietações que permeiam este estudo provêm da minha experiência com a educação básica, e mais especificamente, das vivências enquanto formadora durante a atuação com as educadoras, pedagogas e diretoras no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Santa Felicidade⁷. Este órgão refere-se a uma unidade organizacional de operacionalização e controle das atividades relacionadas à Secretaria Municipal da Educação no Município de Curitiba (SME).

A atividade de formação continuada aproximou-me do trabalho desenvolvido pelas educadoras e professoras dos diferentes CMEI e escolas, ampliando e modificando o meu olhar, inquietando-me acerca de algumas questões sobre a constituição da profissionalidade das educadoras, a partir de um processo de estabelecimento de relações que considera que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p.12).

Um olhar que foi ampliando seus horizontes quanto aos sentidos e significados de ser educadora na EI. A observação da prática das educadoras nos CMEI carrega o que Paulo Freire retrata como sendo a “boniteza” e vivência autêntica requerida pela prática de “ensinar-aprender”.

O “fazer” que deve ser desenvolvido pelas educadoras, isto é, suas atribuições docentes, estão bem demarcadas e regulamentadas no Município de Curitiba, tanto na legislação específica para este fim, como pelos documentos orientadores da prática pedagógica (CURITIBA, 2006d, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2011a e 2011b).

É essencialmente a partir deste aspecto que decorre a motivação para este estudo, ou seja, da percepção da contradição existente entre a exigência para com o desempenho das educadoras no seu fazer e ser docente e a sua não inclusão na

⁷ Ao todo, em Curitiba, o trabalho de formação da Secretaria Municipal de Educação está interligado à estrutura de nove Núcleos Regionais de Educação (Santa Felicidade, Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, Cidade Industrial de Curitiba, Matriz, Pinheirinho e Portão), que por sua vez realizam o atendimento de forma mais direta aos estabelecimentos de ensino.

carreira do magistério. Portanto, de um lado observa-se a complexidade e boniteza referente à atuação das educadoras e a sua legitimação enquanto uma função inerentemente docente apregoada nos documentos orientadores pedagógicos municipais. Mas, de outro, há a marca do desprestígio que embaraça o olhar sobre a identidade docente, com a indefinição de uma carreira que as coloca à margem do grupo dos Profissionais do Magistério e não as trata de forma isonômica em relação aos demais docentes.

Os estudos e discussões durante o curso de mestrado, iniciado em 2012, auxiliaram quanto à compreensão da temática e políticas que permeiam o entendimento sobre a consolidação da área da EI e de suas profissionais, revelando que a problemática das educadoras de Curitiba é também uma expressão do que se pode vislumbrar enquanto um processo que abrange a situação das profissionais da área em todo o Brasil.

Contudo, durante a realização da revisão bibliográfica sobre a docência na EI constatou-se serem reduzidas às discussões que envolvem o assunto voltado à análise da condição e valorização profissional com foco na carreira das diversas profissionais que atuam na área.

Na pesquisa bibliográfica, inicialmente, foram eleitos os descritores “carreira”, “carreira na Educação Infantil”, “docência na Educação Infantil” e “professores na EI”, levantados no Portal de Periódicos Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Obteve-se como resultado uma grande quantidade de trabalhos voltados à formação inicial e continuada, à construção de saberes e da identidade dos profissionais, a questão do gênero, estudos sobre as práticas pedagógicas, desenvolvimento infantil entre outros. Sobre a carreira, em particular, foram localizados estudos voltados à Educação Básica de um modo geral, que abordam a valorização docente como um todo, com concentração na área dos profissionais que trabalham com o EF e Médio.

A necessidade, portanto, estava na busca por estudos que convergissem para a temática da carreira e da discussão da especificidade da estruturação do trabalho docente na EI. Nessa trajetória de busca encontrei o artigo no Portal da CAPES intitulado “Trabalho e emprego na educação infantil: segmentações e desigualdades” de Vieira e Souza (2010), que auxiliou a vislumbrar algumas questões centrais sobre as situações de trabalho e emprego nas instituições de EI no Brasil, enfocando o caso de Belo Horizonte – MG. Trata-se de uma amostra da realidade dos grandes

centros urbanos brasileiros. Outro significativo trabalho que contribuiu para ampliar o diálogo desta presente pesquisa foi a dissertação de Pinto (2009) . Seu estudo desenvolveu-se no âmbito da discussão das relações e das condições de trabalho das profissionais intituladas de educadoras infantis, que atuam nas Unidades de EI e nas escolas municipais de Belo Horizonte.

A partir dessas leituras e da observação das suas referências bibliográficas, fiz o exercício de buscar outros autores que ampliassem as possibilidades de discussão para a compreensão da questão da carreira, dos salários, das condições de trabalhos, e demais aspectos que poderiam envolver a questão da profissionalização das educadoras. Como ferramenta de busca por referências, utilizou-se também a base de dados do Google acadêmico e das Bibliotecas das Instituições em que os estudos ou artigos foram produzidos.

As referências selecionadas compõem-se de: a) artigos, dissertações e teses que possibilitam a compreensão da condição e desafios profissionais na atuação docente antes e após CF de 88 e da LDB/96 (ROSEMBERG, 1994; KRAMER, 1994, 2008; KISHIMOTO, 1999; KUHLMANN JUNIOR, 2000; CERISARA, 1996, 2002; SILVA, 2003, entre outros); b) artigos e dissertações que tratam da temática da carreira e da situação profissional nos dias atuais, em especial, após a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007. Neste último caso, entre outros artigos e pesquisas, ressalta-se a contribuição dos estudos oriundos da Pesquisa Nacional "O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil", desenvolvida no decorrer dos anos de 2009 e 2010 e coordenada pelo Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO/FAE/UFMG. Essa pesquisa aconteceu em sete estados brasileiros (MG, PA, RN, GO, ES, PR, SC) e contou com a parceria de oito grupos de pesquisa de universidades públicas brasileiras na investigação sobre quem são os docentes brasileiros que atuam na educação básica, o que fazem e em quais condições de trabalho.

Destaco algumas outras produções que auxiliaram quanto à aproximação da problemática que envolve este estudo. O artigo de Côco (2009), intitulado: "Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação", focaliza as diferentes denominações dos cargos vinculados ao trabalho pedagógico realizado nas instituições, analisa as alternativas de vínculo empregatício oferecido pelos municípios, identifica a formação inicial requerida e a

formação continuada desenvolvida para os profissionais da EI. O artigo “Professores da educação infantil no Brasil: desigualdades no trabalho docente e no status social” escrito por Vieira e Duarte (2011), objetiva a identificação e discussão das características dos postos de trabalho nas instituições de EI (creches e pré-escolas), comparando-as com as demais etapas de ensino da Educação Básica no Brasil.

O artigo “Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização da gestão escolar”, de Correa e Pinto (2010), traz um contexto que alerta para a situação de desprestígio da carreira docente na EI evidenciado na análise dos mecanismos de gestão e financiamento da educação em cinco municípios paulistas, ou seja, os autores verificaram a ocorrência de um tratamento profissional desigual atribuído aos professores de creche no Município de Ribeirão Preto.

A dissertação de Conceição (2010) denominada: “Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala” traz a investigação da história da constituição e expansão deste grupo numeroso de profissionais, partindo do pressuposto de que o trabalho que realizam se inscreve no âmbito da docência na Educação Infantil, apesar de não legitimamente serem chamadas de professoras, mas de “auxiliares de sala”.

“Professoras de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009)” é a dissertação de Fernandes (2010), cuja preocupação foi investigar as concepções de docência na educação infantil presentes nas dissertações de mestrado cadastradas no Banco de Dados da CAPES entre os anos de 1996-2009, almejando elucidar como se define o papel do professor, quais denominações recebem esses profissionais e como os autores definem esta função de modo a demarcar a especificidade relacionada à docência na educação infantil.

Estas produções destacadas e outras mais que estabeleceram uma interlocução com o objeto desta pesquisa contribuíram para a elaboração do capítulo dois, que buscou a compreensão acerca das políticas nacionais para o direito à EI enquanto materialização do dever do Estado, que incide diretamente na estruturação da carreira docente das profissionais da área. Partiu-se do pressuposto que os dilemas da consolidação da identidade da área estão diretamente relacionados com a questão do reconhecimento e valorização da condição docente de suas profissionais.

Ainda no capítulo 2, foram consultados diversos documentos para verificação da condição profissional docente na EI. A análise da legislação nacional revelou um quadro indefinido sobre a situação da diversidade de profissionais que exercem a docência na EI, uma situação que se acirra, principalmente, quando o assunto é a distribuição dos recursos para pagamento do pessoal do magistério. Embora a LDB/96 conceba que o profissional docente para a EI seja o “*professor*”, a realidade brasileira se apresenta de outra forma, ou seja, os diferentes profissionais recebem diversas nomenclaturas, o que por sua vez tem gerado a necessidade recente de pormenorizar o assunto, especificando quem seriam os docentes do magistério, revelando que a temática é alvo de disputa de interesses em conflito.

O capítulo três, intitulado “A constituição da carreira docente na educação infantil no Município de Curitiba”, resgata aspectos históricos da organização do atendimento municipal à infância cotejando-os com o movimento de transformação e constituição da carreira docente das educadoras. Para a compreensão do contexto das profissionais da EI em âmbito local, realizou-se a revisão bibliográfica e análise documental tentando compreender alguns aspectos que foram determinantes para a história da constituição da carreira das educadoras. Nesse sentido, o resgate histórico ocorreu através do diálogo com quatro dissertações de mestrado: “Políticas sociais e democratização: o caso da educação informal da infância e adolescência na cidade de Curitiba”, escrito por Costa (1997); “Políticas públicas para a educação infantil no Município de Curitiba: (1997 – 2004)”, Soczek (2006); “Educar a infância: estudo sobre as primeiras creches públicas da rede Municipal de Educação de Curitiba (1997-1986)” de Mantagute (2009) e o trabalho de Giacomiti (2012) intitulado: “Em meio a arquivos e memórias, o projeto araucária: da proposta curricular a formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba (1985-1992)”. Compondo também este quadro, está a tese de Sebastiani (1996), “Educação Infantil: o desafio da qualidade – um estudo da rede municipal de creches em Curitiba – 1989-1992”.

Houve também uma busca por dados históricos que retratassem as principais reivindicações das educadoras nos arquivos e documentos do Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba (SISMUC)⁸.

⁸ O SISMUC, criado em 1988, sempre representou o segmento das educadoras. Já as professoras, ou seja, os profissionais do magistério, são representados pelo Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC).

Já a análise documental, fundamentada na legislação local, principiou com a localização e análise das Leis Ordinárias recentes que disciplinavam o Plano de Carreira das educadoras e das professoras. Ocorre, contudo, que as leis são redigidas de forma ampla, genérica, o que exigiu a pesquisa de outras normas legislativas, como, por exemplo, os Decretos ou Leis Complementares que regulamentam o assunto pretendido. A busca pelas legislações desejadas ocorreu no site das leis municipais

A necessidade de entender como era e como foi modificada a carreira das educadoras ao longo dos anos, requereu a análise das legislações anteriores, estas são mencionadas na letra da lei vigente, seja por ocasião de sua substituição ou adequação, e, em alguns momentos, foi necessário buscar informações junto ao arquivo da Biblioteca da Câmara Municipal de Curitiba, para complementação das legislações encontradas on-line.

Diante da necessidade de compreensão sobre alguns aspectos de funcionamento prático das regulamentações legais sobre a carreira, foram solicitados dados ao setor de Recursos Humanos da prefeitura municipal, obtidos através de pedidos protocolados na SME. O retorno deu-se em média após três meses, para cada solicitação. Contudo, ressalta-se que também foram solicitados dados referentes ao orçamento municipal a fim de examinar o investimento realizado com as educadoras da educação infantil de 2003 a 2012 e os limites orçamentários do município. Para tanto, solicitou-se o resumo da folha de pagamento. Esse objetivo, em específico, não pôde ser contemplado neste estudo em razão do não fornecimento dos dados pela PMC.

Para a obtenção do resumo da folha de pagamento foram utilizados como procedimentos: pedido protocolado no setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal da Educação, contatos diversos por e-mail, telefonemas e também pessoalmente. Todavia, a busca constituiu-se numa série de respostas postergadas, que culminaram na não entrega do documento especificamente solicitado e na inviabilização da análise pretendida sobre o orçamento e a sua relação com a carreira das educadoras neste trabalho.

O quarto - e último - capítulo é dedicado à elucidação da organização do plano de carreira das educadoras instituído pela Lei 12.083/2006, dentro do recorte temporal que data do início de sua vigência até o ano de 2012, estabelecendo um panorama comparativo com a carreira dos Profissionais do Magistério (Lei

10.190/2001) de modo a verificar as aproximações ou distanciamentos entre ambos os planos de carreira.

2. A INTERFACE ENTRE O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

Essa seção examinará como foi e como está sendo assegurado o direito à EI na legislação nacional, verificando avanços e dificuldades para a consolidação histórica da área e para as suas profissionais docentes. Esta análise justifica-se pelo entendimento de que a conformação da carreira das profissionais docentes e os seus demais direitos acompanham este processo de busca pelo reconhecimento e afirmação da importância desta etapa educacional para as crianças pequenas, tanto do ponto de vista da concepção, das práticas como, de um adequado financiamento.

Assim, é necessário elucidar algumas das principais ações materializadas pelo Estado brasileiro no tocante aos modelos de atendimento voltados ao cuidado e educação destinados à infância ao longo da história, buscando identificar como ocorreu a “estruturação da força de trabalho na EI”⁹.

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ANTES E APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: CONTEXTO DE DELINEAMENTO DA CARREIRA DOCENTE NA ÁREA

O Brasil, conforme art. 1º da CF/88, é um Estado Democrático de Direito que tem como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.

A partir do exposto por Bonavides (2001), entende-se que a expressão “Estado Democrático de Direito”, refere-se ao Estado social da democracia, que conserva a infra-estrutura capitalista e que se configura como uma forma de organização do poder contido no âmbito jurídico-constitucional. Trata-se, portanto, de um Estado que apresenta-se como de todas as classes sociais e que pretende a intervenção de forma ativa na questão das políticas sociais, agindo de modo a “amortecer a luta de classes e promover, entre os homens, a justiça social, a paz econômica” (BONAVIDES, 2001, p. 187).

⁹ Expressão utilizada por Vieira (2013).

No Estado Democrático de Direito pretende-se a provisão das condições mínimas de existência entre os homens por parte do Estado, dentro de uma relação entre governantes e governados em que prevalece o ângulo dos últimos (em oposição, por exemplo, ao que ocorre num sistema totalitário, onde prevalece o ponto de vista do governante). Assim, as normas da Constituição Federal são entendidas como determinações que conferem ao Estado o direito de administrar e, ao mesmo tempo, o dever de agir em favor do cumprimento do estabelecido no constitucionalismo democrático.

Conforme explica Bobbio (1992), Estado de direito é aquele em que funciona um sistema regular de garantias dos direitos do homem. Contudo, a efetivação dos direitos e sua proteção estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento global da civilização humana.

Segundo o autor, tanto o reconhecimento como a proteção dos direitos do homem localizam-se na base das Constituições dos Estados democráticos modernos. Sua concretização depende de três movimentos que estão intrinsecamente relacionados: os direitos do homem, a paz e a democracia. Sem a garantia e proteção aos direitos do homem, não é possível consolidar a democracia, e sem esta, não há paz. Ser cidadão, portanto, significa ter seus direitos fundamentais reconhecidos.

A educação, de acordo com o art. 6º da CF/88, é um direito social:

São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, grifos nossos).

A CF/88 marcou a história da educação para a infância, concebendo as crianças de zero a seis anos como cidadãs de direito e incumbindo o Estado de assegurá-la: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças até seis anos de idade.[...]” (BRASIL, 1988, art. 208).

No texto original, este atendimento estava previsto para as crianças de até “seis anos”, sendo modificado para “cinco anos” pela EC 53 de 2006, em virtude da aprovação da Lei nº 11.114/05, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no EF e da Lei 11.274/06, que ampliou o EF para nove anos de

duração com a matrícula das crianças de seis anos, ao mesmo tempo que estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Desde então, a área passou a requerer políticas públicas precisas, pois não tratava-se mais de caridade do Estado, e sim de um direito assegurado às crianças pequenas. O parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1998, esclareceu a nova condição da EI do ponto de vista do direito:

Educação Infantil não é um “luxo” ou “favor”, é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores, indispensáveis a uma vida plena e feliz. (BRASIL, 1998, p.13).

Os direitos de cidadania visam à proteção dos direitos dos indivíduos com vistas à igualdade de oportunidades. Neste sentido, Oliveira afirma que a educação é necessária para obtenção do acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, ou seja, a educação é requisito para se usufruir do “estatuto de cidadania” (2007, p.15). Ainda, como lembra Duarte (2004, p.115), é necessário entender que o funcionamento adequado de um sistema de educação não é algo importante apenas àqueles que se utilizam diretamente dele (individualmente), mas também a toda a sociedade (coletividade), dado que a educação escolar insere “as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade”.

Antes da CF/88 o atendimento em creches no Brasil, salvo algumas exceções¹⁰, não era concebido como atividade de natureza educacional, pois ocorria no âmbito assistencial. Entretanto, conforme esclarece Kuhlmann Junior (2000), as creches sempre tiveram o que o autor chama de “projeto educacional assistencial voltado à infância pobre”. A diferenciação deste projeto encontra-se na sua destinação social. Nas palavras do autor:

O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público alvo e a faixa etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. Mas a creche para os bebês, embora vista como apenas para as classes populares, também era apresentada em textos educacionais do século XIX, como o primeiro degrau da educação. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 54)

¹⁰ Como por exemplo, o Município de Florianópolis onde a EI sempre esteve vinculada à educação (OSTETTO, 2000)

O autor esclarece que as creches tinham uma proposta educacional específica para as famílias e crianças das classes populares, com fins últimos não necessariamente de emancipação, mas de submissão, uma educação assistencialista que oferecia o atendimento como um favor, “uma dádiva” oferecida apenas a uma parte da população que necessitava do atendimento.

As pré-escolas, de modo diferenciado das creches, sempre estiveram vinculadas às Secretarias Municipais de Educação, mesmo em lugares onde as creches atendiam crianças de quatro, cinco e seis anos. Segundo Cerisara (1996, p.6) havia, uma “dicotomização entre o modelo educativo assistencial e o modelo educativo-escolar” que já se definiam de acordo com a área em que as instituições encontravam-se vinculadas.

A compreensão da função das instituições educacionais responsáveis pelo atendimento às crianças de 0 a 6 anos é fundamental para descortinar o percurso e entendimento da especificidade docente na EI.

O Estado brasileiro, segundo Vieira (1988), começou a se organizar com fins de proteção à criança, principalmente após 1940, com a proposição de ações de cunho social, assumindo funções nas áreas da saúde, educação, previdência e assistência. Porém, até por volta de 1960, não havia por parte do Estado a produção de planos ou programas para a área, desencadeando ações isoladas de respostas à demanda.

Os estudos históricos, segundo Rosemberg (2002), têm revelado que os modelos de instituições na EI, hoje conhecidos, surgiram na Europa do final do século XIX e expandiram-se pelo mundo. Estes modelos teriam uma base semelhante entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos até o final dos anos de 1960, partilhando, de modo geral, com algumas variações nacionais, de dois modelos institucionais: “o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-de-infância, não especialmente destinados a crianças pobres”. (ROSEMBERG, 2002, p. 32-33).

Nesta época, ocorre uma separação desta trajetória relativamente comum, em razão da incorporação da EI na pauta das políticas de desenvolvimento econômico e social pensada pelos organismos internacionais ligados à ONU. A

síntese das pesquisas¹¹ da autora revela que as políticas de EI, nas últimas décadas, realizadas nos países subdesenvolvidos, têm sido fortemente influenciadas e sustentadas por organismos multilaterais: especialmente a UNESCO e o UNICEF, após os anos 70, e o Banco Mundial, após os anos 1990.

Com o predomínio dessas ideias propagadas pelos organismos internacionais, a EI, nos países subdesenvolvidos, deveria ocupar-se da guarda adequada das crianças utilizando-se de medidas de baixo custo, pouca tecnologia e da participação da comunidade. Programas como creches domiciliares e soluções alternativas de atendimento foram os meios propagados (FRANCO, 2009).

Como justificativas (ainda que provisórias) para a execução dessas políticas, apelidadas, segundo Arelaro (2008), de “comunitarização”, estariam o pagamento das dívidas externas, a estabilidade financeira e o desenvolvimento do país. Fazendo parte deste projeto de restrição às políticas sociais encontrava-se o atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos, ou seja, enquadrava-se na não priorização de atendimento por parte do governo (ao lado de modalidades como a Educação de Jovens e Adultos, adolescentes e adultos com deficiência e o ensino profissionalizante).

A elucidação das características da EI para os países subdesenvolvidos elencadas por Rosemberg (2002) tipifica os pressupostos do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – Mare” (PDRAE)¹². Olhando para as sistematizações de informações recolhidas na documentação da UNESCO e do UNICEF e para a análise de autores que também se dedicaram ao estudo dos referidos documentos, Rosemberg (2002) detectou argumentos, princípios e propostas de modelo de EI para os países subdesenvolvidos.

Segundo a autora, enquanto os países desenvolvidos primaram pela expansão com qualidade, nos países subdesenvolvidos houve uma ampliação do atendimento baseado na contenção dos gastos conforme modelo divulgado pela UNESCO e pelo UNICEF: a) a EI como instrumento de combate a pobreza e

¹¹ Baseadas na análise de documentos oficiais (nacionais e publicados por organismos multilaterais) e de macrodados obtidos dos censos demográficos e educacionais e PNADs – Pesquisas Nacionais por Amostra e Domicílio.

¹² O PDRAE brasileiro (1995) foi elaborado pelo Mare – Ministério da Administração e da Reforma do Estado na gestão do Ministro Bresser Pereira, que apregoou a necessidade de reforma do Estado limitando sua atuação como produtor de bens e serviços, isto é, pretendia-se a “indução para que outros agentes da sociedade civil passassem a substituir a ação estatal no oferecimento e manutenção da infra-estrutura quanto aos serviços” (ADRIÃO, 2006, p.36)

desnutrição; b) a EI preparatória para o ensino fundamental, preocupando-se com a melhora no desempenho escolar; c) países pobres com falta de recursos públicos para ampliar a oferta tanto do Ensino Fundamental (admitido como prioridade) como da EI; d) utilização de modelos de expansão que minimizam gastos e investimentos públicos para a EI, em decorrência da priorização do Ensino Fundamental– através da busca e apoio nos recursos da comunidade e criação de programas “não-formais” ou “não-institucionais”.

Grande parte da demanda era realizada por instituições filantrópicas e associações comunitárias em atendimento a uma perspectiva mais restrita de concepção de cuidados básicos - como promoção de saúde, alimentação, segurança e aquisição de hábitos - voltados à população de baixa renda (HADDAD,1997). Sobre as ações de cuidado na EI, Coutinho (2002) esclarece que é preciso ressignificá-las a fim de que não sejam relacionadas apenas às ações de cuidado com o corpo enquanto algo secundário, mas como uma vivência que respeite as reais necessidades, desejos e direitos das crianças como ser humano em sua totalidade. Essa discussão, conforme a autora, constitui-se num importante desafio, um assunto que será aprofundado no capítulo dois deste trabalho.

Como exemplo da política de incentivo ao trabalho desenvolvido pelas instituições filantrópicas e associações comunitárias está a atuação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), criado em 1940 e que expandiu sua atuação a partir dos anos 1970 com o Projeto Casulo. Esse projeto estimulou a expansão da educação infantil através de investimento financeiro, estabelecendo convênios com instituições privadas e/ou com as próprias prefeituras, utilizando de estratégias que visavam baixo investimento de recursos. Esse atendimento perdurou até 1995, quando a LBA foi extinta.

A LBA, segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (2006), também previa a utilização de trabalho voluntário, realizados pela comunidade em espaços ociosos, como mecanismo de combate à mortalidade e à subnutrição infantil, destinados à criança pobre.

Legalmente, antes da CF de 88, apenas as crianças de mães trabalhadoras urbanas tinham garantia formal de um atendimento para guarda de seus filhos¹³,

¹³ A creche como direito do trabalhador foi regulamentada, pela primeira vez em 1923, quando ocorreu a aprovação do Regulamento Nacional de Saúde Pública através do Decreto nº 16.300 (VIEIRA, 1986). Conforme Campos, Rosemberg e Ferreira (2006), esta legislação servia de proteção

também com fins de proteção, alimentação e higiene, onde a condição de sujeito social e cultural da criança não era considerada. (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006).

Entre os fatores que pressionaram a construção da política de educação das crianças pequenas (0 a 6 anos) estão: a internacionalização dos direitos humanos; os avanços dos debates na década de 80 em direção a superação da concepção assistencialista de educação para as crianças pequenas; as pressões da sociedade civil em decorrência do desenvolvimento urbano-industrial; as mudanças no papel da mulher decorrentes da sua inserção no mercado de trabalho e a consequente reorganização familiar para atender as questões de proteção, cuidado e educação das crianças; a mobilização dos movimentos sociais e feministas; e o desenvolvimento das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil (que atestam a importância da educação de qualidade para o desenvolvimento afetivo, físico, cognitivo e social da criança).(CERISARA, 1996; KRAMER, 2006; PINTO, 2009; CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006).

Sem dúvida, a CF de 88 representou um divisor de águas para a história da educação da infância brasileira e, conseqüentemente, para os seus profissionais. Conforme Oliveira e Araujo, a CF/88 instaurou “uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais e avançou na tentativa de formalizar, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social” (2005, p. 5), algo inédito na história do país.

No caso da inserção da EI, no sistema educacional, as suas profissionais docentes passaram a receber atenção quanto à necessidade de reconhecimento de uma especificidade de atuação (SILVA, 2003), e de se avançar quanto a sua profissionalização e formação (CÔCO, 2009).

No entanto, logo depois da aprovação da Carta Magna brasileira o que se observou foi a implementação de políticas ancoradas na defesa pelo

às mães trabalhadoras e estabelecia a determinação de instalação de creches ou salas de amamentação próximas ao local de trabalho. Todavia, a obrigatoriedade passou a ser regulamentada de forma mais precisa em 1932. Posteriormente, conforme explicitam Campos, Rosemberg e Ferreira (2006, p.62), ocorreu a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, pelo Decreto nº 5.452, de 1/5/1943. Nesta legislação estão previstos seis artigos referentes à amamentação e as creches, os quais mantêm e precisam as limitações do Decreto anterior quanto à extensão do referido direito. Porém, conforme avaliações realizadas, principalmente a partir dos anos 70, o que se verificou, segunda as autoras, foi o baixo cumprimento dessa legislação em razão da dificuldade quanto à fiscalização e do pequeno número de multas aplicadas.

redimensionamento do papel do Estado nas políticas e de ajuste fiscal, estabelecendo “um fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.6).

Arelaro (2008) explicita que, ainda no Governo Collor (1990-1992), assistiu-se a defesa pela redefinição do papel do Estado, pelo governo federal e pelas agências internacionais, e seu enxugamento como resposta as estratégias de superação da crise capitalista mundial. Desde então, a EI segue com foco na luta pela manutenção e garantia das conquistas já alcançadas.

Uma vez que o Estado está a serviço da ampliação do capital sob a égide da classe capitalista hegemônica, políticas neoliberais são difundidas e impregnam o modelo de gestão brasileiro, introduzindo o modelo de um Estado regulador, gerencial e democrático (ADRIÃO, 2006), em razão do esfacelamento do modelo de Estado de Bem Estar Social.

No contexto da década de 1990, com o agravamento da crise fiscal, sob as determinações e as consequências do capitalismo mundial e do projeto neoliberal, delineava-se no Brasil a busca por um ajuste estrutural baseado na precarização do emprego e em novas formas de flexibilização das relações de trabalho, alterando e agravando profundamente questões sociais - desemprego, aumento da pobreza e desigualdade social, entre outras questões (ADRIÃO, 2006).

A crise do Estado brasileiro, portanto, afetou de forma direta a organização das burocracias públicas, requerendo corte de custos e redução de gastos com pessoal, acarretando no enxugamento da máquina estatal. Portanto, embora a EI estivesse reconhecida como direito das crianças de 0 a 6, seu desenvolvimento ocorrerá dentro desse contexto e lógica de reforma do Estado apregoado nos anos 90.

Montaño (2008, p. 34-35) explica que a política social estatal, no contexto do neoliberalismo, ruma ao desencadeamento de dois processos paralelos de privatização da política social: 1) a “re-mercantilização” que prevê o afastamento do Estado da política social, o que torna os seus serviços mercadorias lucrativas e os direitos são considerados benefícios; 2) a “re-filantropização”, ações que incentivam a atuação das organizações da sociedade civil de caráter voluntário nas ações sociais. Como resultado, observa-se as alterações quanto a “retirada da dimensão de ‘direito de cidadania’ da ação estatal” e há o exercício da política social segundo

um papel compensatório, de caráter assistencialista, com contratação de “profissionais no âmbito municipal, com certa precarização das condições de trabalho”.

Esse contexto revela tensões entre as expectativas de melhoria de qualidade do ensino e a disponibilidade de financiamento para esse fim.

Há uma indefinição nos textos da CF/88 e da LDB/96 sobre o que se entende por “qualidade da educação”, porém, como afirma Silveira, “estabelecer a extensão do conteúdo da qualidade do ensino é uma tarefa técnica e política” (SILVEIRA, 2012, p. 364) de natureza complexa.

Em 2007, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, promoveu a organização do documento “Custo Aluno Qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil”, cuja sistematização do texto final foi realizada por Denise Carreira e José Marcelino Rezende Pinto.

O Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) orienta quanto ao investimento por aluno em cada etapa da educação básica com vistas a obtenção de padrão mínimo de qualidade para os estudantes a partir do levantamento de insumos, como remuneração digna de profissionais, número adequado de crianças/alunos por turma, equipamentos, materiais didáticos, entre outros.

Esse estudo foi identificado pela Resolução 08/2010 como uma referência entre os diversos estudos produzidos para a construção da chamada “*matriz de Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica Pública no Brasil*”. Essa Resolução, que aguarda sua homologação pelo Ministro da Educação desde então¹⁴, estabelece normas para aplicação do inciso IX, artigo 4º da LDB/96, que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública e é resultado do Termo de Cooperação acordado entre a Câmara de Educação Básica do CNE e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em 5 de novembro de 2008 (o primeiro a ser estabelecido entre o CNE e uma organização da sociedade civil).

Tanto no estudo do CAQi como em discussões realizadas pela comunidade acadêmica, é consenso que o critério da necessidade de valorização dos profissionais precisa ser assegurado quando trata-se da questão da qualidade. Duarte (2007) e Silveira (2012) refletem sobre a necessidade de fornecimento das

¹⁴ Até o momento de conclusão desta dissertação, o referido documento não foi aprovado pelo atual Ministro da pasta.

condições materiais e físicas adequadas às instituições, bem como da promoção da capacitação dos profissionais, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho ao professor. Estes e outros critérios, segundo as autoras, são fundamentais para a realização da igualdade de condições e oportunidades para uma educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros.

Conforme Resolução CNE/CEB nº 08/2010, tem aumentado o número de estudos que buscam identificar os fatores que mais influenciam na qualidade da Educação Básica no Brasil. Entre os grandes desafios que apresentam-se para o seu alcance, o parecer destaca; “1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização da gestão”.

A qualidade dos serviços requer, entre outros critérios, planos de carreira que viabilizem remuneração e condições adequadas de trabalho, objetivo que exige adequado financiamento.

Neste sentido, Bobbio (1992) alerta para o fato de que uma coisa é justificar direitos, e outra é protegê-los efetivamente. Sendo a educação um dever do Estado, este deverá conhecer a realidade das crianças/alunos e, obrigatoriamente, as condições de funcionamento e infra-estrutura das instituições educacionais, que na condição de públicas dependem “diretamente do montante de recursos garantidos pelo governo em suas diferentes instâncias” (CORREA; PINTO, 2010, p. 4).

Para efeitos de esclarecimento sobre o que a Resolução 08/2010 entende como necessário em relação à remuneração e valorização ressalta-se que a norma prescreve o cumprimento de Leis já positivadas, entre as quais está a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, Lei nº 11.738/08, uma norma amplamente debatida e que, mesmo após sua aprovação ainda é alvo de desrespeito por parte de alguns entes federados.

Por outro lado, é necessário exigir, para todos os efeitos, o cumprimento da obrigatória instituição de Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, nos termos da Constituição Federal (inciso V e parágrafo único do artigo 206), das Leis no 9.394/96 (§1º do artigo 8º e artigo 67), no 11.494/2007 (artigo 40) e no 11.738/2008 (artigo 6º), bem como da Resolução CNE/CEB nº 2/2009. (BRASIL, 2010b, p.10)

Esta e outras considerações serão aprofundadas nas seções subsequentes a este capítulo.

2.2 O RECONHECIMENTO DA CONDIÇÃO DOCENTE DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A configuração da carreira docente dos profissionais da educação infantil tem sua especificidade atrelada à concepção de EI desenvolvida ao longo da sua história. Conforme Cerisara (2002), falar das profissionais docentes da EI requer que sejam destacados os avanços, retrocessos e impasses vividos por esta área em razão da sua recente inserção como direito à educação das crianças pequenas no Brasil.

Com os avanços acerca da concepção de criança e infância que começaram a se fortalecer com a produção acadêmica e com a atuação de militantes e intelectuais da área, especialmente a partir da década de 80, com princípios de afirmação das crianças como cidadãos de direito (posteriormente incorporados pela Constituição Federal de 88) deflagrou-se o processo de delineamento para o reconhecimento de uma especificidade intrínseca ao trabalho pedagógico. Os profissionais das creches, segundo Silva (2003) passaram a ser alvo de atenções para a consecução do atendimento de qualidade prestado às crianças de 0 a 6 anos. Inicia-se, então, segundo Côco (2009), um processo de configuração de um campo de trabalho que requer adequada profissionalização e formação dos educadores associado ao seu reconhecimento como profissional docente.

Foi, portanto, por meio da luta para tornar a educação de crianças de 0 a 6 anos um direito que se desencadearam debates sobre qualidade da educação em creches e pré-escolas e sobre a constituição de uma necessária docência que atendesse às especificidades da EI. Conforme Silva (2003), foi por ocasião da luta pela aprovação da CF/88 que ocorreu a constatação de que a imensa maioria das profissionais que estavam atuando não tinha sequer escolaridade fundamental, apontado para a necessidade de formação e habilitação profissional.

A preocupação quanto a definição de um profissional que melhor se adequasse às funções do trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas remetia à preocupação de uma segunda ordem: a ausência de tradição da área educacional no atendimento às crianças muito pequenas e, conseqüentemente, a inexistência de programas de formação profissional (BRASIL, 1994).

O modelo de atendimento realizado pela profissional estava diretamente relacionado com a demanda e origem social das famílias. A princípio, esperava-se um “adulto estável” que atendesse os bebês e as crianças pequenas em substituição da mãe. Esse modelo, mais tarde superado, ficou conhecido como substituto materno e recebeu críticas quanto ao seu caráter ideológico da naturalização da maternidade e da maternagem durante o processo de discussão e legitimação pelo caráter público de atendimento às questões de educar e cuidar da criança pequena (SILVA, 2008).

Silva (2008) explica que as questões giravam acerca da definição sobre qual o perfil mais adequado das profissionais para promover atendimento coletivo da primeira infância que estavam circunscritas num contexto de compreensão da efetivação de compartilhamento do cuidado e educação entre família e Estado. A atuação desta profissional estava atrelada, por conseguinte, à definição sobre a função e encaminhamentos ou intervenções que deveriam ser realizadas pelas instituições.

A partir das considerações de Silva (2003,2008, 2010) compreende-se que a estruturação das condições referentes à atuação das profissionais de EI encontram-se atreladas às origens históricas do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil, configurado num modelo dual de educação: de um lado o atendimento das creches¹⁵, caracterizado como “assistencialista”, realizado pela própria população com fins de guarda, proteção e alimentação, destinado às crianças mais pobres, desenvolvido e incentivado por programas governamentais, através de órgãos vinculados à promoção e bem-estar social e que se conformaram à margem dos sistemas de ensino. De outro lado, um modelo de atendimento vinculado à educação, denominado “educativo”, com fins de preparação para o ensino fundamental, concentrado na educação pré-escolar. Este modelo, segundo Cerisara (2002, p.11) estava voltado “às crianças menos pobres”.

Sobre esta rede dual de atendimento à infância é importante ressaltar que, conforme Kuhlmann Júnior (1998), ambos os modelos eram educacionais, cada qual com interesses de classes distintos, sendo que nas creches desenvolvia-se um

¹⁵ Essas instituições não caracterizavam o que hoje se denomina creche, mas “o que determinava a designação creche era o fato de atender às crianças em jornada integral e pelo apoio às famílias no cuidado de seus filhos e filhas” (SILVA, 2010).

projeto educacional assistencial voltado à submissão e correção da infância pobre (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

O autor, ao criticar as instituições que funcionavam como depósitos e desrespeitavam as crianças, esclarece que estas condições de atendimento pautado na precarização foram associadas às características assistenciais. Assim, considerou-se que elas eram desprovidas de um projeto educacional. Logo, a solução para transformar a triste realidade era defender a necessidade de um modelo educacional. Porém,

Ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o lado do mal, assim como se estabelece uma posição irreconciliável entre ambas. Mas a educação afinal, não é tão inocente assim, nem é redentora da triste realidade. E a assistência não é grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos de educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período. As pesquisas passaram a ser realizadas em função das demandas originadas no processo histórico recente. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 183)

Kuhlmann Junior esclarece que “a polarização” entre assistência e educação funciona como um empecilho à ideia de que a função de guarda e proteção são funções educativas, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Em verdade, são funções complementares e necessárias para as instituições educacionais, em especial àquelas que trabalham com crianças pequenas: “Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar o seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá estará guardado e protegido.” (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.60)

Cerisara (1999) reafirma as ideias do autor ao ressaltar a existência de uma “falsa divisão” entre instituições “assistencialistas” e “educativas”, em virtude da diferenciação entre as duas redes paralelas de educação que, por sua vez, ocasionou uma dicotomização entre o cuidar e o educar:

Nesta "falsa divisão" ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar *elou* hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental. (CERISARA, 1999, p.2).

Como resultado dessa dicotomização, verificou-se que as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação e sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas em detrimento das atividades pedagógicas. Estas últimas é que deveriam receber atenção e, portanto, ser valorizadas (CERISARA, 1999, 2002).

Essa oposição resultou numa instauração discriminatória do trabalho, estabelecendo relações de hierarquização entre as profissionais. Essa era uma situação desafiadora, que deveria ser superada com a integração das creches aos sistemas de ensino, com o objetivo primeiro de atender às especificidades do trabalho com a pequena infância na conjuntura atual, de maneira a superar as discriminações referentes aos nomes das instituições (creche e pré-escola), faixa etária (0 a 3 ou 3 a 6 anos) ou tempo de atendimento (parcial ou integral) (CERISARA, 2002).

Nesta direção, Haddad (1997) previa que a absorção das creches pelo sistema educacional, por si só não seria capaz de garantir a unidade de atendimento. Embora representasse um avanço quanto à profissionalização, esse processo exigiria, e pode-se dizer que ainda hoje exige, uma revisão e adequação tanto das creches como das pré-escolas quanto aos objetivos de educar-e-cuidar.

O acompanhamento da autora em relação à passagem das creches para o setor educacional em muitos municípios revelou tratar-se de “um processo complexo, muitas vezes traumático, solitário e sujeito a inúmeros equívocos, preconceitos e corporativismos.” (HADDAD, 1997, p.4). Como parte desse tensionamento, a autora cita os conflitos de terminologia, objetivos, expectativas com concepções diferenciadas para criança, família e a educação que se expressam na vinculação institucional, na especificidade da atuação da profissional, na rotina diária, na seleção para matrículas e faixa etária atendida.

Os equívocos conceituais são resultado de concepções construídas historicamente e que repercutem de modo a traduzir-se em conflitos de difíceis soluções. Assim, de modo geral, observam-se os seguintes obstáculos: a) o entendimento de período integral como sinônimo de assistencialismo; b) a dificuldade de absorção das dimensões dos cuidados básicos - alimentação, sono, higiene, etc. - pelas pré-escolas; c) defesa do período parcial de atendimento como condição para a qualidade e resistência “à ameaça do atendimento assistencial” à infância pobre; d) critérios de seleção que restringem, ainda, o atendimento das creches às crianças cujas mães precisam conciliar trabalho materno e cuidado dos

filhos. Já às pré-escolas são selecionadas as crianças com faixa etária mais próxima a idade de ingresso no EF (HADDAD, 1997).

A estas questões que são centrais na “definição de uma política unificada de atendimento infantil” defendida por Haddad (1997, p.5) está inclusa a dificuldade de organização e definição sobre a identidade e especificidade docente da área, uma vez que o sistema não contempla a possibilidade de renovações estruturais que possam alterar a rígida herança da escola formal. Assim, as professoras vêm acumulando as mesmas condições de jornada semanal de 4 horas, férias e recesso escolar. Já as profissionais de creche recebem menor remuneração, tem maior carga horária de trabalho e sustentam o funcionamento das instituições por 11 a 12 meses de forma integral e ininterrupta, já que as creches tradicionalmente se adéquam às necessidades de trabalho dos pais (HADDAD, 1997).

À medida que os debates acerca da melhoria e adequações do atendimento às crianças pequenas intensificaram-se (principalmente na metade da década de 1980) muito se ouviu falar sobre a necessidade de superação da precariedade das condições físicas e materiais e da “ausência de qualificação das educadoras que estavam atuando”. (SILVA, 2003, p. 12). Segundo Silva (2010), entre as questões a serem enfrentadas estava a discussão sobre a denominação da profissional.

Silva (2010) afirma que a designação educadora infantil, no cenário brasileiro, está intrinsecamente relacionada com o momento de “construção de referências para a educação das crianças pequenas”, uma busca pela “melhor especificação das diferentes funções desempenhadas nas instituições de educação infantil”, ou seja, a designação, segundo a autora, teria cumprido o papel “de reforçar a natureza do trabalho desempenhado nessas instituições como um trabalho educativo”. Atrelado a essas questões está também outro elemento que se relaciona à opção pela nomenclatura de educadora: “os processos identitários das profissionais que atuavam nas creches”, cuja “identificação com o professor apresentava certa fragilidade, considerando-se as representações correntes sobre essa profissão”. (SILVA, 2010, p.3).

A fragilidade dos processos identitários mencionados pela autora pode ser entendida como uma consequência da “negação” da EI enquanto instituição escolar. A exemplo disso, Kuhlmann Junior cita a proposta de Referencial Curricular Nacional, que foi objeto de muitas discussões até a sua aprovação em 1998: na tentativa de demarcar a área da EI em oposição à *escolarização* das

creches e pré-escolas, o documento direciona “para a imagem negativa da escola, associado ao ensino tradicional e práticas negativas para as crianças”. (2000, p.61)

Apesar de considerar que as creches e pré-escolas pudessem ser chamadas de “não-escolares ou extra escolares”, caso a única concepção de escola fosse o modelo do ensino fundamental tradicional, o autor advertiu que sua utilização requeria prudência por dois motivos: primeiro por possibilitar a aferição de que o ensino fundamental é prejudicial às crianças maiores de 7 anos e por parecer atribuir maior valor às crianças menores; segundo, porque poderia confundir a EI com as instituições educacionais de outra natureza, que não a educativa. Logo, a consideração da EI como instituição escolar cumpriria bem a função de caracterizar a reunião coletiva de crianças pequenas, com objetivos específicos de cuidado-e-educação que deve tomar como ponto de partida a criança para formulação de seu projeto pedagógico (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

Considerando as colocações dos autores até aqui, depreende-se que o termo “educadora” era uma nomenclatura que representava certo avanço para o contexto da época, anterior a LDB/96, pois a pretensão era de superação de um atendimento marcado pela precariedade de recursos materiais e humanos, ou seja, mulheres com baixa escolaridade, que eram submetidas a extensas jornadas de trabalho, com precárias condições de trabalho.

Educadora, pajem, babá, monitora, recreacionista, e tantos outros são, portanto termos que, segundo Silva (2008) refletiam “a indefinição da atividade exercida”. A LDB/96, por conseguinte, chamou a todas as profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica de “professor”. Essa determinação, infelizmente, não confere com a realidade de um passado já superado. Atualmente, quase duas décadas após a sua aprovação, há uma diversidade de nomenclaturas para referir-se a atuação docente na EI.

Do ponto de vista administrativo, as creches foram integradas ao sistema educacional, mas o quadro de não valorização de suas profissionais permanece com a criação de novas carreiras, no contexto da expansão do atendimento e educação infantil.

Essa situação está relacionada ao fato da docência na EI ser um campo de atuação essencialmente feminino, um contexto “que se apresenta desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de

trabalho é tido como racional ou técnico e onde predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos”. (CERISARA,1996, p.159).

Sobre este aspecto, Kramer (2008) afirma que há uma visão ideológica acerca do magistério infantil relacionada à questão do cuidado às crianças pequenas em substituição dos cuidados maternos. Esse cuidado é concebido como algo intrínseco à natureza da mulher, de seu encargo ligado à sua afetividade, ao seu papel sexual reprodutivo. Neste sentido, a questão do gênero é um fator que contribui para a precarização das condições de trabalho, dispersando a organização e discussão dos docentes acerca de melhorias quanto à remuneração e não percepção do valor da sua profissão, “à medida que considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor”. (KRAMER, 2008, pág.221).

Enquanto na escola de Ensino Fundamental a presença de elementos ligados a questão do afeto, cuidado e socialização da criança são aprendidos pelo processo da “feminização” do magistério, o trabalho nas creches já nasce como uma ocupação feminina (SILVA, 2008).

Dados do Inep 2011, encontrados na Sinopse Estatística da Educação Básica, mostram que o percentual de mulheres que atuam na creche é de 98% e na pré-escola 96%. Por conseguinte, isso aponta para a comprovação de uma segunda característica que acompanha as docentes da área: a “naturalização” do trabalho no contexto da Educação Infantil, principalmente nas creches. Tal concepção pressupõe a falta da necessidade de aperfeiçoamento profissional e, conseqüentemente, a função é considerada como algo de menor prestígio no mercado de emprego, já que cuidar e educar foi histórica e culturalmente considerados tarefas femininas (VIEIRA, 2013).

Existe um conflito entre a produção de conhecimento, que evidencia a complexidade requerida para a formação e trabalho com as crianças pequenas e o senso comum, que naturaliza a atuação feminina. Essa naturalização das atribuições docentes é uma percepção conveniente a “empregadores públicos ou privados” que pretendem minimizar os custos com o pessoal (VIEIRA, 2013).

Diante do exposto, visualiza-se que a constituição da profissão e da carreira da profissional docente na EI vem se estruturando segundo os “dilemas”¹⁶ das suas identidades e ações que permeiam o atendimento à infância.

Fernandes (2010) verificou a presença expressa desses dilemas na análise dos verbetes do “Dicionário trabalho, profissão e condição docente”, publicado em 2010 (OLIVEIRA, DUARTE; VIEIRA, 2010). As consultas ao referido dicionário em relação aos verbetes “professor de educação infantil” e “educador infantil” revelam que tanto um como o outro não são mencionados como docentes.

Como “professor de educação infantil”, o dicionário descreve-o como sendo o “profissional de magistério que atua na educação destinada a crianças de zero a seis anos de idade, correspondente à primeira etapa da educação básica” (AQUINO, 2010). E “educador infantil refere-se aos profissionais que atuam em instituições de EI, responsabilizando-se pelos cuidados e educação de crianças de a 6 anos” (SILVA, 2010).

Ainda que a LDB/96 colocasse todos os profissionais da EI que atuavam diretamente com as crianças na condição de docente da educação básica, um obstáculo se interpunha para o seu efetivo reconhecimento: a falta de habilitação mínima. Uma dívida histórica ocasionada pela ausência do Estado na área. O debate sobre a situação da falta de formação e da quantidade de profissionais leigas estendeu-se à época da aprovação da LDB e para além dela.

Kishimoto (1999) apresenta alguns dados sobre a formação de professores de pré-escola, após a aprovação da LDB, que auxiliam na compreensão sobre a dificuldade acerca da habilitação profissional. De um total de 219.593 professores em 1998, 66,57% tinha ensino médio completo, 20% apresentavam superior completo, sendo 6,13% o percentual para profissionais com ensino fundamental incompleto e 7,27% com fundamental completo.

A situação nas creches era mais complicada devido à quantidade de profissionais leigas, que sequer tinham o ensino fundamental. Contudo, o número de leigas não era conhecido devido a falta de estatísticas. Segundo Cerisara (1996) e Silva (2001) as profissionais que atuavam junto a crianças muito pequenas, especialmente aquelas que trabalhavam com os berçários, não tinham sua prática reconhecida do ponto de vista profissional.

¹⁶ Expressão usada por Fernandes (2010).

De acordo com a afirmação de Kramer (1994), no Encontro Técnico sobre Política do Profissional de Educação Infantil em Belo Horizonte, de 1994, depreende-se que a formação se colocava como um dos principais requisitos para a o reconhecimento da condição docente e dos direitos das profissionais da educação infantil para sua adequada valorização. Um desafio de necessário enfrentamento que exigiria a negociação permanente entre governo e sociedade civil para melhoria e estruturação da carreira.

[...] a formação, ela se consolida não só como objetivo do Estado, mas também como direito dos profissionais, e se constitui em condição necessária se pretende favorecer o aprimoramento do trabalho e a construção da cidadania.

Cabe esclarecer, ainda, que no meu entender, esse processo deve redundar em aumento gradativo dos salários dos profissionais, ao longo de sua carreira, fruto da realização/participação de/em atividades de formação permanente, como resultado de negociações entre governo e sociedade civil (quero dizer, entre Ministério e Secretarias e sindicatos ou associações profissionais) Tenho certeza de que esta não é uma tarefa simples, pois evidentemente se vincula a uma política de educação e de formação que extrapola os limites da educação infantil e que - dadas as dimensões continentais e as características geo-políticas e administrativas do país e nossa situação econômica - não tem como ser adotada rápida nem globalmente. Mas penso ser fundamental caminharmos nessa direção: enquanto as políticas de formação se mantiverem desarticuladas de um avanço profissional evidente, sua efetividade se manterá bastante reduzida. (KRAMER, 1994, p.23, grifos nossos).

A autora defendia a necessidade de se estabelecer uma política de formação permanente das profissionais da EI articulada a uma política de formação com a carreira a médio e longo prazo. Evocava-se assim, a consolidação de um projeto mais amplo de qualificação (que contemplasse avanços na escolaridade) com progressão na carreira para aumentos gradativos de salários.

No período da aprovação da LDB, Cerisara (1996) em sua tese de doutorado, evidenciou a crise de identidade, de reconhecimento profissional docente, tanto pelas profissionais que atuavam na categoria de educadoras infantis (sem habilitação em sua maioria) como pelas professoras (habilitadas na modalidade Magistério) e a razão principal devia-se ao fato de ser recente na cultura brasileira a possibilidade de compartilhar com o Estado a educação e os cuidados de crianças muito pequenas. Isso porque, segundo Silva (2001, p.116) “as atividades desenvolvidas nas creches muito se assemelhavam àquelas desenvolvidas no âmbito da família, tornando tênues os limites entre esses dois espaços educativos”.

Nesse sentido, Cerisara (1996) revela que as professoras passavam por um conflito de identidade quanto à valorização de sua atuação profissional, pois recebiam “uma formação específica para poder assumir uma vida profissional no universo público” e tinham

[...] suas expectativas de competência profissional tanto mais abaladas quanto mais constatam que desenvolvem um trabalho permeado pela emotividade e pela domesticidade das relações que se opõe a objetividade que se convencionou associar àquilo que é profissional [...] (CERISARA, 1996, p.104).

Diante do exposto, entende-se que a questão da necessária afetividade e proximidade no trabalho com as crianças, com as famílias e colegas de trabalho tornava-se algo que parecia subestimar a lógica racional docente. Uma concepção própria da conjuntura e entendimento que se tinha da concepção da educação de crianças pequenas na época: quanto menor a criança e maior contato físico, menor valor atribuía-se à profissão. Uma concepção, conforme Monção (2013), não superada nos dias atuais.

A determinação legal da necessidade de formação mínima em Ensino Médio, modalidade magistério, trouxe à tona o debate sobre a constituição do profissional adequado à especificidade da EI. Conforme Silva (2001), citando o exemplo de Belo Horizonte, a letra da lei conflitava com a identidade profissional expressa na denominação *educadora infantil*, que até aquele momento vinha sendo constituída, especialmente no caso das profissionais que até então atuavam em instituições filantrópicas e comunitárias. Segundo a autora, estas revelavam que “a definição de *professora* não identificava o trabalho por elas realizado”, ao mesmo tempo em que a prescrição legal ameaçava o lugar que ocupavam, já que era expressivo o número de profissionais sem qualificação (SILVA, 2001, p.115).

Se, por um lado, as instituições de EI não deveriam ser consideradas apenas um local para deixar as crianças ou funcionarem como substitutas das mães ou dos hospitais, a pré-escola e, portanto, as professoras, também teriam seus desafios à medida que deveria romper com práticas sociais desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999) e incorporar a função do cuidado em sua prática educativa, essencial para o trabalho com as crianças pequenas (ROSEMBERG, 1994).

Analisar as políticas concretizadas para as profissionais da EI é uma necessidade. Há que se pesquisar como estão sendo organizadas as carreiras na área, de modo a identificar os reflexos não só quanto a sua valorização, mas também quanto a profissionalidade e desenvolvimento do trabalho com as crianças de zero a cinco anos. Afinal, a luta para tirar as creches do seu vínculo com as Secretarias de Assistência Social ou da Saúde, de modo que fizessem parte das Secretarias de Educação, intentava possibilitar um trabalho adequado e de qualidade à pequena infância, assim como almejava que as profissionais tivessem garantias quanto a uma formação inicial e continuada, valorização quanto à contratação, seleção, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros (CERISARA, 1999, p.4).

Rosemberg (1994) expôs que uma das principais dificuldades apontadas por algumas prefeituras estava na contratação de professoras para atuar com as crianças pequenas nas creches, pois estas consideravam um trabalho que envolvia atividades “menos nobres”, dentre as quais estava a troca de fraldas. Paralelamente, a autora deparou-se, em uma conferência que realizou em Paulínia, Município de São Paulo, com a afirmação de uma educadora que rejeitava assumir qualquer função pedagógica em razão da depreciação de seu salário em comparação com o da professora e da sua extensa jornada diária, pois considerava uma responsabilidade acima da sua função e remuneração.

A autora também levanta a questão da dificuldade orçamentária para a contratação de professoras para atuar num turno de 12 horas. Para isso seriam necessárias três professoras, já que alguns estatutos¹⁷ previam 4 horas de trabalho.

Campos (2010, p.12) contribui com a constatação de outro aspecto que abrange a problemática: há uma diversidade de carreiras dos profissionais e a exigência de habilitação ocorre, em muitos casos, apenas para a pré-escola. Além disso, a autora afirma que as pré-escolas são privilegiadas no planejamento das formações continuadas em detrimento das creches. Problemas que se acentuam nas creches conveniadas às prefeituras, modalidade de atendimento mais utilizada em grande parte do País.

Mesmo contrariando a determinação da LDB/96, verifica-se a manutenção de profissionais com carreiras distintas para atuar junto às crianças pequenas, a

¹⁷ A autora não especifica ou nomeia quais municípios enquadravam-se nesta realidade.

exemplo de Florianópolis (CONCEIÇÃO, 2010), Belo Horizonte (PINTO, 2009), e Curitiba. Sobre essa constatação Cerisara alerta:

[...] é apontada a **inadequabilidade da manutenção das duas categorias funcionais auxiliares de sala e professoras** – no funcionamento das instituições de educação infantil, tal como elas são atualmente configuradas. Por último **é indicada a necessidade de que todas as profissionais que atuam diretamente com crianças pequenas devem ser consideradas professoras de educação infantil** e devem possuir uma formação específica condizente com as especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas [...] (CERISARA, 2002, p.23-24, grifos nossos).

Nesta direção, Rosemberg (1994), considerando o momento vivido pela EI, argumentou ser necessário cautela para manter conquistas e superar as dificuldades, o que requeria flexibilidade das propostas. Entretanto, foi categórica ao destacar que a diferenciação entre as professoras e monitoras, considerada uma solução de ajustes, desencadeava uma relação baseada na hierarquia que se expressava no trabalho realizado (uma educa e a outra cuida), exigência de formação, baixos salários e carga horária superior. Uma situação prejudicial às crianças (pela separação mente e corpo) e às profissionais.

A autora denunciou que, conforme depoimentos técnicos obtidos em encontros, seminários ou grupos de trabalho em que se discutia a situação nacional da precariedade da formação dos profissionais, tratava-se de uma condição interessante tanto para o setor público quanto privado conter gastos e manter a baixa remuneração dos profissionais. Sobre este fato a autora declarou: “Pode-se, mesmo, afirmar que, neste momento, parece vantajoso para certos setores da sociedade que esta trabalhadora não seja caracterizada como profissional e fique estagnada neste nível educacional”. (ROSEMBERG, 1994, p. 53). Uma afirmação que se reitera na atualidade.

É necessária a avaliação com base em um adequado levantamento de dados sobre o quanto já se progrediu em relação à formação das profissionais para a área. Isso porque a formação mínima em Ensino Médio, modalidade magistério, foi consensuada entre técnicos e militantes que atuavam na EI, não como a formação ideal, mas como uma formação mínima possível diante do grande número de leigas existentes na época da aprovação da LDB/96. Certamente, há quase duas décadas o quadro de formação docente encontra-se diferenciado em cada município e os

planos de carreiras devem possibilitar e considerar a busca pela qualificação destas profissionais.

Conforme dados de Conceição (quadro 1) a partir da LDB houve avanços quanto à elevação da formação e a conseqüente redução de professoras leigas: “em uma década passamos de 50.662 profissionais que apresentavam formação apenas de ensino fundamental, para apenas 5.099. No outro extremo triplicaram os professores com ensino superior” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 90).

	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO SUPERIOR		
	Creche	Pré-escola	Total	Creche	Pré-escola	Total
1999	14.143	36.519	50.662	4.705	48.902	53.607
2000	12.990	33.638	46.628	5.820	54.291	60.111
2001	13.188	27.634	40.822	8201	63.540	71.741
2002	10.769	16.865	27.634	0389	73.950	84.339
2003	9.421	12.187	21.608	13.541	88.882	102.423
2004	6.130	9.985	16.115	18.512	109.153	127.665
2005	5.088	7.397	12.485	25.078	123.760	148.838
2006	4.918	6.343	11.261	31.987	141.414	173.401
2007	2.896	3.239	6.135	40.255	123.032	163.287
2008	2.704	2.813	5.517	47.778	124.167	171.945
2009	1.508	2.591	5.099	57.123	125.464	182.587

QUADRO 1: COMPARATIVO DE FORMAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DA EI ENTRE OS ANOS DE 1999 A 2009

FONTE: CONCEIÇÃO (2010, p.91), com base nos dados do Censo Escolar/INEP (1999-2009).

Os números trazidos pelo Censo Escolar de 1999 sobre a quantidade de profissionais que tinham somente o Ensino Fundamental e que atuavam nas creches e pré-escolas era alarmante. Felizmente, estes números têm sido modificados. Conforme destaca Conceição (2010), a delimitação de uma formação mínima para os professores da EI e EF igualou a condição profissional docente. Contudo, nota-se que o número de profissionais que tem ensino superior é maior para a atuação na pré-escola que em relação a creche.

Olhando para Curitiba, sobre a afirmação de equiparação da condição de formação profissional, do ponto de vista do que rege a legislação nacional, nota-se

que do total de 4.232 educadoras¹⁸, em 2012, o número de profissionais que têm a escolarização de ensino fundamental é de apenas 47 (1,1%), as quais integram a parte especial da carreira. Quanto ao número de educadoras com ensino médio com magistério há 1504 (35,5%) e com ensino superior há 1822 profissionais (43%), fato que ratifica a afirmação da autora.

Assim, “para fugir à elevação dos custos da folha de pagamento”, muitos municípios “têm contratado profissionais como auxiliares – educadoras, pajens, monitoras – inserindo-as nos quadros civis para fugir dos controles e salários do magistério” (CONCEIÇÃO, 2010, p.91). A partir destas considerações da autora, depreende-se que, na prática, as carreiras organizadas para as profissionais da EI, em muitos municípios, têm funcionado como carreiras contidas, que refreiam os avanços à valorização docente na EI.

Outro importante alerta da autora diz respeito à imprecisão dos dados oficiais concernentes às profissionais que não estão enquadradas na carreira de “professor”, mas que possuem denominações diferentes (educador, monitor, auxiliar de sala, etc): “é importante salientar que o fato de não serem consideradas professoras as exclui das estatísticas oficiais, tornando imprecisos os dados referentes aos profissionais atuantes na Educação Infantil”. (CONCEIÇÃO, 2010, p.92-93).

Mércia de Figueiredo Noronha Pinto (2009), quinze anos após o Encontro Técnico sobre o Profissional da Educação Infantil, reiteraria a constatação de Kramer (1994), quando verificou em sua pesquisa a existência de um incômodo presente no cotidiano de trabalho gerado pela instituição de carreiras diferenciadas para atuação na EI de Belo Horizonte: a de professor e a de “educador infantil”.

Conforme Pinto (2009), em Belo Horizonte, são frequentes os apontamentos sobre o desprestígio da EI e a “precarização” do trabalho das educadoras infantis. Os conflitos se agravam quando ambos os profissionais atuam na mesma escola, realizando a mesma função, no entanto, os salários são diferentes. De acordo com a autora, as educadoras infantis recebem 60% dos vencimentos das professoras e há um número expressivo de educadoras que possuem nível superior (80% das

¹⁸ Número de profissionais que responderam a pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Recursos Humanos. Porém, na época, havia 4288 educadoras.

respondentes¹⁹ têm curso superior, sendo 54% formadas em Normal Superior e 24% em Pedagogia).

Sanchez (2010) também denuncia a constatação da precariedade que se expressa na manutenção de cargos como de “educador infantil”, “monitor”, ou “auxiliar de creche”, como um recurso encontrado pelos Municípios para escapar da obrigação de pagamento do piso salarial nacional para o magistério. Barbosa (2009) declara que o argumento financeiro do alto custo do profissional formado tem forte influência nas discussões, sobressaindo-se em detrimento de argumentos pedagógicos e culturais.

À medida que ocorre a legitimação da EI como campo próprio de reconhecido valor social, educativo e político, não se tornam mais aceitáveis, ou mesmo suficientes, determinadas práticas e conceitos reducionistas que desvalorizam as atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas, que não as consideram cidadãs de direito que necessitam ser cuidadas e educadas por profissionais qualificados e valorizados por sua atuação.

Deste modo, o atendimento aos princípios de qualificação e valorização dos docentes impacta na consolidação da identidade da EI como direito social inerente à cidadania. E, concomitantemente, o reconhecimento e valorização docente na EI está atrelada aos avanços quanto à concepção que se tem de EI, de criança e de infância bem como quanto à garantia das condições necessárias para que esse processo ocorra:

[...] condições do prédio, equipamentos e materiais, remuneração e carreira dos profissionais, até a oferta de subsídios pedagógicos, como livros, documentos, cursos, instrumentos de trabalho, orientação e acompanhamento das equipes escolares. (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006, p.81)

Estas considerações precisam estar na base das orientações que direcionam as ações rumo à qualidade da EI dos 5.565 municípios brasileiros. Qualidade que, como já afirmado, não se faz sem adequado financiamento. Logo, sem adequadas garantias de funcionamento e gestão dos sistemas educacionais, o que se assiste é um contraste entre definições e a concretização da qualidade.

¹⁹ Esses dados referem-se às respostas obtidas em 172 questionários aplicados por ocasião da pesquisa de Pinto (2009), que representa 11% do universo de educadoras e professoras da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

A condição docente dos profissionais precisa ser discutida, pois conforme observou Barbosa (2009, p.175), as distorções sobre formação, função, salário, são a causa de situações de mal estar entre os profissionais e de dificuldade de condução do processo educativo.

Estudos internacionais têm mostrado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que têm maior impacto sobre a qualidade do atendimento à criança pequena (BRASIL, 1994). No entanto, “de nada resolve estabelecer uma alta exigência do profissional se as condições de trabalho não forem adequadas, se não houver uma carreira, um piso salarial condizente, etc.”, intenção preconizada pela CF/88, há mais de duas décadas (BARBOSA, 2009, p.177).

Desde 1994, o MEC trazia no documento do I Simpósio Nacional para a Educação Infantil sete itens que considerava fundamentais para a EI, entre os quais estabeleceu, no item 4, a “Promoção da formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil, intensificando-se as ações voltadas para a formação inicial e continuada, a estruturação de carreira e a melhoria das condições de trabalho e remuneração do profissional de Educação Infantil.” (BRASIL, 1994, p.17). Esta afirmação é reiterada por Maria de Fátima Guerra de Souza no Simpósio de Educação Infantil ocorrido em 2002:

De fato, não se **eleva** o nível de **qualidade** da educação escolar, desvinculado de uma política de valorização de formação e de qualificação do professor. Significa criar **melhores condições de trabalho, reconhecer e valorizar a profissão e a pessoa que a exerce, criar incentivos à carreira, pagar salário compatível com a responsabilidade assumida e outros.** (SOUZA, 2003, p.220, grifos nossos)

A progressiva extensão do número de matrículas na EI revela a proeminência de um campo de trabalho docente. Trata-se de um campo de atuação de grandes dimensões, considerando o total de estados e municípios brasileiros, indicando a possibilidade de exercício profissional em diferentes contextos, tanto no setor público quanto no privado. (VIEIRA; SOUZA, 2010).

Entendendo que a função social da educação assume a igualdade como premissa fundamental do direito à educação, é necessário que se invista no conhecimento da realidade dos profissionais docentes através de adequados mecanismos de coleta de informações e de ampliação do diálogo com todos os

sujeitos envolvidos. É certo que este movimento ocorre em meio a lutas e tensionamentos entre os diferentes interesses em disputa. Contudo, como afirma Cury (2008, p.302), “a educação é um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais [...]” para que verdadeiramente o exercício da cidadania não seja prejudicado.

2.3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA ESPECIFICIDADE

Como já afirmou Campos (1994), pensar sobre a questão da especificidade da profissional na educação infantil requer que, primeiramente, sejam caracterizados os objetivos pretendidos às crianças numa perspectiva integrada das ações de cuidado e educação.

Conceber a integração das ações de cuidado e educação é uma tarefa complexa que necessita que a docente conceba as crianças como sujeitos capazes e ativos e que, em razão da fase de suas vidas, encontram-se numa condição de interdependência com os adultos a sua volta com vistas à satisfação de suas necessidades e compreensão do mundo.

Essa afirmação é realizada com fundamento no documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação* (2006), que orienta à realização de uma proposta pedagógica que respeite as necessidades de cuidado e educação das crianças pequenas, enquanto sujeitos que se apropriam da cultura e também a produzem num processo que é inerente à sua condição de desenvolvimento e aprendizagem:

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. **Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o**

papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 2006 b, p.7, grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem as instituições de EI “[...] como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade [...]” (BRASIL, 2010d, p.12). Logo, ser docente na EI implica em atender ao princípio de trabalho que prevê a integração entre os aspectos do cuidar e educar de forma indissociável para a criança considerada como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010d, p.12).

A partir das considerações trazidas pelas DCNEI (2010), a atuação docente precisa considerar a criança de 0 a 5 anos como um ser sócio-histórico, que tem especificidades próprias quanto ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e que está imerso num contexto cultural, no qual também produz cultura em suas múltiplas relações e interações com o ambiente social. Portanto, cuidar e educar devem ser entendidos como aspectos integrados, que não podem ser concebidos separadamente, pois não há como separar os aspectos relativos a mente e ao corpo da criança.

Segundo Kulhmann Junior (2000), ambos as dimensões advém da tradução da expressão inglesa “educare”, que deveria manter a unidade dos termos em sua concepção e, como recurso para não se correr o risco de segmentá-los, poderiam ser utilizado elos de ligação: cuidar-e-educar. Ou, como explica Coutinho (2002, p.2) mencionando essa mesma expressão utilizada por Bettye Caldwell, educar e cuidar devem abarcar a ideia de “fusão” de ambas as dimensões.

Trata-se, pois, de considerar a criança como ser integral, conforme orientam as DCNEI: “**a indivisibilidade** das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010d, p.19, grifos nossos).

Do exposto até aqui, afirma-se que a dimensão do cuidado não pode ser considerada algo de menor valor, mas algo que é inerente às necessidades das crianças e, portanto, à ação docente na EI: “alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’”. (CAMPOS, 1994, p.35).

As DCNEI (2010) reportam-se ao art. 29 da LDB/96, que afirma ser a função da EI, enquanto primeira etapa da Educação Básica responsável pelo desenvolvimento integral da criança em seus “aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. As DCNEI, porém, ampliam e explicitam a defesa da “indivisibilidade” das dimensões de cuidado e educação. As orientações do MEC, no Livro de estudo da coleção PROINFANTIL ²⁰(2006), declaram que o planejamento do trabalho docente pode, de acordo com os objetivos estabelecidos, propor em determinadas situações, uma organização com vistas ao trabalho de algum aspecto específico do desenvolvimento, contudo, não pode deixar de igualmente oportunizar os demais. Ou seja, é preciso atentar para não enfatizar apenas alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros.

Outra questão importante mencionada pelas DCNEI é que o trabalho docente na EI acontecerá num “espaço não doméstico”, isto é, em instituições (públicas ou privadas) responsáveis pelo cuidar-e-educar. Isto implica que as instituições de EI e suas profissionais atuam num espaço onde as famílias podem, ou melhor, precisam dividir responsabilidades do cuidado-e-educação dos filhos de acordo com o que Haddad (1997, p. 65) chama de modelo “compartilhado” que abrange as dimensões integradas do cuidado e educação²¹ da criança, em ação complementar à família.

A instituição de EI precisa compreender os objetivos da proposta pedagógica e assegurar o seu desenvolvimento mediante a previsão e organização das

²⁰ Unidade I. Material voltado ao curso de formação de professores de EI à distância, nível médio, Modalidade Normal, do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação. Sua realização é feita pelo MEC em parceria com os estados e os municípios interessados. O público alvo são professores da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos - como instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não.

²¹ Em seu estudo a autora traz as dimensões do “cuidado-socialização-educação” das crianças. O elemento “socialização” é considerado o conector entre o cuidado e educação infantil “de forma a garantir a unidade, continuidade, integração e coerência no sistema de atendimento, propriedades estas que não existem ao nível das partes isoladas” (HADDAD, 1997, p 62). A preocupação estava em superar a ruptura e ênfase que ora se dava sobre um aspecto em detrimento de outro.

condições para o trabalho coletivo com as crianças de 0 a 5 anos considerando materiais, tempos e espaços. Para tanto, “há a necessidade de vivências que respeitem as possibilidades institucionais, mas que também respeitem os direitos e desejos das crianças” (COUTINHO, 2002, p. 8).

A abordagem utilizada nesta dissertação intenta fomentar a discussão sobre o que caracteriza a docência na EI, contudo não pretende desresponsabilizar os administradores e gestores políticos do compromisso de assegurar conjuntamente a realização de um trabalho de qualidade às crianças. Isto porque, ainda que a proposta pedagógica seja construída coletivamente, a docente não é a única responsável pela qualidade da EI. Seu trabalho precisa ser apoiado. Recursos e condições adequadas de trabalho precisam ser assegurados com o objetivo de possibilitar que as profissionais possam, conforme Haddad, organizar o ambiente educacional, planejá-lo e projetá-lo de forma a possibilitar à criança “uma variedade de experiências dentro e fora do espaço institucional e incentivar a sua participação ativa em construir conhecimento, transformar ambientes, estabelecer relações”, contribuindo com a vida em família e com a sociedade como um todo (HADDAD, 1997, p.111).

A organização de tempos, espaços e materiais necessita de um planejamento que considere a observação das necessidades e interesses das crianças: descanso, cardápios, apetites, ritmos, brincadeiras, e competências diversas para participar de diferentes propostas e desenvolver sua autonomia, de modo a aproximar a vida na instituição à realidade cultural das pessoas que dela se utilizam (HADDAD, 1997).

A compreensão e o reconhecimento das especificidades etárias acerca de seus interesses, brincadeiras, singularidades individuais e coletivas das crianças, do modo como se relacionam com o mundo a sua volta e com o outro é fundamental para o planejamento de situações que promovam interações significativas à elas (entre crianças da mesma faixa etária e/ou diferentes), considerando também as categorias do tempo, materiais, espaços. A respeito desta perspectiva pode-se acrescentar a afirmação de Haddad de que é preciso “romper com a uniformidade de atendimento” e acreditar na capacidade das crianças, atentando também para às necessidades das famílias. (1997 p.89).

A autora defende a elaboração de um projeto educacional que promova intervenções construídas e reconstruídas com base nos resultados e nas reações das crianças, rompendo com o cerceamento e a monotonia ocasionada pela divisão

por faixa etária, excesso de cuidados, assim como pelas proposições que centralizam a ação do adulto e que restringem a ampliação das experiências e relações das crianças. Nesta direção, Coutinho afirma que “[...] percebe-se que o ato do cuidado depende da percepção de alguém em relação às necessidades do outro, da sua disponibilidade e do seu envolvimento com esse outro”. (2002, p. 9).

Conforme a autora, devido às dificuldades históricas que o supervalorizaram ora o cuidar, ora o educar, há o equívoco de se relacionar o cuidado ao atendimento assistencial e este à educação da primeira infância, o que acarreta posturas que consideram o cuidado como menos importante e até mesmo desconsideram-no.

A ideia de uma instituição que assistisse às crianças em suas necessidades básicas, o que lhe trouxe um caráter quase hospitalar, tem permanecido em alguns contextos. As discussões advindas de campos de conhecimento como a Psicologia, ao estudar o desenvolvimento da criança, trouxeram novas questões a serem contempladas pela educação aos pequenos. Se, por um lado, essas contribuições apontaram novas possibilidades à educação, por outro elas acabaram por extremar a sua função: antes considerada uma fundação higienista, via-se então com o dever de desenvolver as potencialidades das crianças e, além disso, de prevenir um futuro fracasso escolar. Com esse caráter, ser um profissional que atua na educação infantil passou a significar ser professora, mas ao molde escolar. (COUTINHO, 2002, p.11)

Esse percurso, conforme Coutinho, precisa ser revisitado para compreender o “desencontro de intenções e ações visualizados nas relações entre crianças e profissionais na creche” (2002, p. 11). O novo ordenamento legal e, conforme a autora, o desenvolvimento das pesquisas, têm provocado a busca pela ressignificação das funções da EI traduzidas no binômio educar e cuidar. É certo que “A construção desses saberes na área ainda está em andamento (é bem verdade que sempre estará) e, como ressignificar implica dar outro sentido, compor novos significados, é o que se tem procurado fazer. Compartilhá-los tem sido a meta. Compreendê-los, o desafio” (ibidem).

A preocupação com o cuidado não deve “envergonhar”, pois é uma dimensão do trabalho pedagógico de qualidade. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.60). Como esclarece Rossetti-Ferreira (2008), as máquinas podem substituir o homem em várias tarefas, mas jamais nas de cuidado, pois o cuidar é uma ação humana.

A comparação entre as definições trazidas pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) para educar e cuidar, conforme quadro

nº 2, evidencia que uma dimensão inexistente sem a outra, impossibilitando a sua própria constituição e desenvolvimento.

A preocupação com o desenvolvimento coeso e unitário das concepções de cuidado e educação no documento reafirma a declaração de Kuhlmann Junior sobre “instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação”, que não deve ser utilizada apenas como um jargão ou modismo pedagógico, pois isso a afastaria do seu principal objetivo que é “trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la”. Logo, “a criança deve ser o ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas”. (2000, p. 60).

EDUCAR	CUIDAR
<p>Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.</p>	<p>Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.</p> <p>Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.</p>

QUADRO 2: CONCEPÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR NOS RCNEI.

FONTE: (BRASIL, 1998 c, p.23 e 25)

As concepções de cuidado e educação elencadas pelos RCNEI evidenciam que uma está contida na outra e convocam o respeito às necessidades e

capacidades da criança que está no mundo em contínuo processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades.

Coutinho (2002) alerta sobre a não compreensão dos sentidos do cuidar e educar nas instituições de EI para a criança pequena quando se trata dos momentos de cuidado e educação com o corpo. A autora percebeu um contraste entre a fala e a prática das profissionais. Apesar de afirmarem-no como momentos importantes, os mesmos eram desconsiderados no planejamento do cotidiano educativo.

Esse foi o posicionamento de todas as entrevistadas: as cinco profissionais reconheceram que não planejam as situações de educação e cuidado mais voltados para o corpo, e que elas são realizadas mecanicamente. Não planejar essas situações acaba gerando muitos desencontros no cotidiano educativo da instituição, pois não refletir sobre o modo de organizar esses momentos, sobre os desejos e as possibilidades de vivências das crianças, coloca-os à margem de horários e espaços da instituição [...] (COUTINHO, 2002, p.9-10).

O contexto descrito por Coutinho (2002) persiste no tempo. Monção atesta que “[...] há ainda dificuldade em entender o caráter educativo e formativo das ações de cuidado com o corpo junto às crianças, ou seja, o cuidado com a criança é pedagógico! [...]”. (MONÇÃO, 2013, p. 123).

Há também a questão da discriminação entre as professoras e as “pajens, auxiliares, serventes e atendentes”. Estas últimas ficam responsáveis pelas funções consideradas de menor prestígio: o cuidado com as crianças e o ambiente. “Como a discriminação é grande, quem se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar, *como se essa cisão fosse possível*” (ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p.16, grifos nossos).

O documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” estabelece, na sua primeira parte, critérios referentes “à organização e funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho com as crianças”. Tais critérios constituem-se requisitos que são pormenorizados no documento e que dizem respeito a um trabalho coerente com o fim último de cuidar e educar na infância.

O referido documento é referência a todos os envolvidos com um atendimento que garanta o bem estar e o desenvolvimento das crianças. Logo, dizem respeito, especialmente, à prática docente que precisa garantir o direito à brincadeira; à

atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; o contato com a natureza; a higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressão de sentimentos; a uma especial atenção durante o período de adaptação à creche; ao desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa.

As propostas mais voltadas aos cuidados e à sua individualização para o atendimento às crianças requerem tempo de qualidade, adequado planejamento, reflexão, mudança na rotina²² e maior envolvimento das profissionais para a sua realização. As dificuldades aumentam quando não há a correspondência adequada²³ entre o número de crianças por profissional para o atendimento às necessidades individuais das crianças. Além disso, há o tempo institucional, que também precisa se adequar e respeitar a diversidade, as escolhas e necessidades das crianças (COUTINHO, 2002).

Rossetti-Ferreira (2008) descreveu uma experiência de uma situação de banho que um grupo de 15 crianças de 2 a 3 anos vivenciou. A cena lembrava ações de uma linha de montagem das fábricas, cujo modo de organização colocava as crianças numa situação passiva, de longa espera pelos comandos e ações centralizadas dos adultos.

[...] De início, permaneciam em pinicos, encostadas à parede. Quando chegava sua vez, eram pegadas, esfregadas, enxaguadas e deixadas, ainda pingando, no estrado para esperar o momento de serem vestidas e penteadas pela outra educadora.

Terminado esse procedimento, ficavam à espera da rotina seguinte, sendo repreendidas se não ficassem quietas e silenciosas. (ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p. 15).

²² A rotina diz respeito a uma categoria pedagógica estruturada de modo a possibilitar o desenvolvimento do trabalho cotidiano na EI. Ela expressa a proposta de ação educativa docente como síntese do projeto pedagógico institucional. Estas e outras questões sobre o assunto podem ser aprofundadas no livro de Carmem Silveira Barbosa (2008).

²³ Denise Carreira e José Marcelino Rezende Pinto (2007) no estudo sobre o CAQi, propõe como relações aluno/adulto por turma: a) creche – 12 crianças; b) pré-escola – 22 alunos. Essa razão foi indicada após os autores terem ouvido especialistas, entidades e movimentos vinculados às diferentes etapas da Educação Básica, com base no substitutivo Jorge Hage (Projeto de Lei - LDB) e no documento Subsídios Para Credenciamento e Funcionamento das instituições de Educação Infantil. Já o Parecer do CNE/CEB nº 8/2010 propõe para a creche o número de 13 crianças e para a pré-escola 22 crianças por adulto. O documento bastante recente do MEC intitulado “Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil” (BRASIL, 2013) recomenda a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero a um ano), de 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois a três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

A autora adverte que o cuidar ou descuidar da criança coloca-a numa certa condição em que os sentidos vão sendo estruturados por ela de modo a corroborar com a sua constituição enquanto pessoa. Como auxílio quanto ao que possa substituir esta prática mecânica de interação adulto-criança, a autora explica que o ambiente e a rotina podem ser organizados de maneira a gerar situações significativas “para as crianças desenvolverem com autonomia uma série de habilidades, como despir, lavar, secar, vestir e calçar a si próprias e a outros”. Além de vivenciar sensações trazidas pela temperatura da água, sabonete e esponjas, as crianças podem “ensinar a cuidar dos outros e ser cuidadas por eles”, dentro de um contexto que as concebe como capazes de aprender nas interações com o outro, com o espaço e objetos (2008, p. 15).

Cabe à docência na EI preocupar-se com oportunidades que viabilizem o acesso a espaços, materiais, objetos, brinquedos, brincadeiras e conhecimentos que possibilitem a apropriação da cultura e das contribuições histórico-culturais dos diferentes povos (indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América) a todas as crianças. Esta premissa pode tornar-se mais clara com a seguinte afirmação de Barbosa (2008):

Na creche se educa não apenas pelo que se fala, mas por toda uma postura corporal, cultural, relacional, de valores. Viver com intensidade as experiências que se constituem diariamente nas escolas infantis e estar atento ao que acontece, realizando intervenções adequadas é base da pedagogia com as crianças bem pequeninas. É preciso educar os sentidos, os movimentos, as linguagens, o pensamento, a autonomia pessoal e a sociabilidade. (BARBOSA, 2008b, p.19).

A afirmação da autora, entretanto, pode ser estendida para além do trabalho com a faixa etária de 0 a 3 anos, ou seja, é um pressuposto que constitui a docência na fase pré-escolar e, portanto, toda a etapa da EI (e, pode-se dizer, para além dela).

Outro importante foco do olhar docente na EI deve ser para “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2010d, p.19). Este aspecto está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento do trabalho dos adultos com as crianças nas instituições de EI e requer flexibilidade quanto a estruturação do atendimento que, por sua vez, “mostra-se como um dos requisitos mais importantes de um modelo de

instituição que busca a integração entre cuidado e educação” (HADDAD, 2010, p.84).

É preciso considerar as condições apresentadas pelas famílias: pressões para conciliar trabalho e responsabilidade familiar; distância da instituição e do trabalho, transporte, entre outras necessidades que devem influenciar as normas de funcionamento - horário de entrada, saída e permanência das crianças nas instituições (HADDAD, 2010).

A partir de Haddad (1997), entende-se que ser docente na EI requer a compreensão de que, num processo que se almeja integrar o cuidar-e-educar, é preciso suscitar a participação e acolhimento das famílias na sua pluralidade, com suas características singulares; dificuldades, aspirações, necessidades, valores, costumes, atitudes em relação às práticas de cuidar-e-educar, possibilitando a sua expressão, absorção ou negociação.

O esforço ora realizado para elencar elementos da especificidade docente na EI pretendeu demonstrar a relevância e complexidade do papel docente na qualidade da educação das crianças pequenas.

Nesta direção, é preciso convocar tal percepção para a formulação de políticas de formação e valorização, pois “a autonomia dos entes federados, na elaboração e na implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de formação de professores, impacta diretamente sobre o trabalho cotidiano nas escolas de todo o país” (GATTI, 2011, p.11), já que além de “tratar-se de um trabalho que exige alto grau de especialização e subjetividade [...] os modos de contratação e a distribuição de sua jornada diária de trabalho fazem que essa profissão tenha tensão maior do que outras” (ibidem, p.12)

Entre as prescrições oficiais dos documentos norteadores ou regulatórios dos sistemas educacionais e a prática que de fato se materializa há distanciamentos. Conforme Vieira, da descentralização da gestão das políticas brasileiras para educação decorrem diferentes formas de organização dos sistemas e redes municipais de ensino. Desta diversidade de ajustes têm-se uma “multiplicidade de profissionais com status e formação/qualificação diferenciados, bem como variadas modalidades de relações de emprego e trabalho” (2013, p.5).

Diante disso, torna-se possível compreender a existência diferenciada de concepções encontradas por Fernandes (2010) acerca da concepção de docência na EI no meio acadêmico.

A autora estudou como está definida a função dos profissionais docentes na EI de forma a demarcar a especificidade relacionada à docência na EI. Sua análise pautou-se em 13 produções de mestrado entre 1996-2009 e os resultados revelaram quatro concepções : a) docência como maternagem; b) docência como ensino; c) docência como educação e cuidado indissociável; d) docência como múltiplas funções.

A docência como “educação e cuidado de forma indissociável” agrupa o maior número de produções, contudo há dificuldades quando verificadas as concepções e a concretização das intenções na prática. Em seguida, ocupando o segundo lugar em maior número de produções está a concepção de docência na EI como “múltiplas funções”. Esta concepção diz respeito ao entendimento de que os profissionais assumem múltiplas identidades, funções e ações diversas junto às crianças que requerem diferentes domínios de conhecimentos. (FERNANDES, 2010).

A concepção de docência na EI como “maternagem” (em menor número de estudos) está relacionada às ações de cuidado (sono, higiene, alimentação) à semelhança das ações desempenhadas pelas mães. Em oposição à maternagem está a concepção de docência na EI como “ensino”, ou seja, quando as professoras, por sentirem-se desvalorizadas pela concepção de docência na EI como práticas femininas naturalizadas, atribuem entre as suas ações diárias uma conotação de ensino de conteúdos à sua função principal na tentativa de buscar uma identidade e reconhecimento profissional, aproximando-se da docência do ensino fundamental.(FERNANDES, 2010)

A partir das afirmações de Fernandes (2010), compreende-se que a concepção de docência e a sua especificidade de atuação na EI acompanham os dilemas de consolidação da área. O lugar da carreira docente ocupado na EI está fortemente vinculado à consolidação da identidade da EI na e através da história. Sobre esta última, Souza entende que:

[...] a consolidação da identidade da educação infantil como campo próprio, dotado de valor social e político-educativo, se faça conjuntamente na luta pela ampliação da oferta da educação infantil de qualidade, mas também na incansável vigília do cumprimento da lei em favor dos pequenos. (SOUZA, 2009, p.29).

A educação Infantil tem progressivamente conquistado seu reconhecimento e ampliação da força política através da busca permanente dos ativistas por concretização das condições que garantam a fruição dos devidos direitos às crianças pequenas e suas profissionais.

É necessário que ocorra o enfrentamento das resistências por conceber a atuação na pequena infância com a especificidade, requisitos legais e técnicos já admitidos como legítimos “[...] pelo ordenamento legal e pela concepção técnica que tem se consolidado a partir de pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês e crianças menores de seis anos em ambientes de educação coletiva”. (BRASIL, 2012 a).

A partir das discussões realizadas pelos autores evocados neste estudo, reafirma-se “a necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores” (BRASIL, 1998c, p.23). Isso também deve ser objetivo das políticas públicas desenvolvidas para estas profissionais.

A divisão de tarefas entre as funções de professoras e educadoras na prática cotidiana com as crianças em Curitiba não foi alvo deste estudo. Contudo, as discussões realizadas indicam a necessidade desta análise, bem como de políticas de formação e valorização - planos de carreira, condições de trabalho e remuneração coerentes com a busca pela superação da fragmentação do trabalho entre as profissionais realizado com as crianças.

2.3.1 As profissionais da Educação Infantil são profissionais do magistério? O que diz a legislação nacional

Conforme discussão nas seções anteriores, os profissionais da EI recebem por todo o país várias nomenclaturas, tais como: auxiliares de creche, atendentes de creche, educadores, pajens, monitores, auxiliares de recreação, entre outros. Isso pode ser explicado pela sua história recente na assistência social, cujo projeto educacional implícito desconsiderou, historicamente, a dimensão educativa das

ações de cuidado, que estão intrinsecamente interligadas à educação das crianças pequenas.

Esta concepção de projeto educacional assistencial difundida ao longo dos anos no Brasil está associada a uma determinada concepção de EI que serve a interesses políticos e econômicos de desenvolvimento do capital, pensado para as classes pobres da população, no qual as exigências para qualificação eram desnecessárias. Trata-se de um modelo ou projeto educacional que precisava (e ainda precisa) definitivamente ser superado.

Relembrando, o primeiro impulso para deflagrar a integração da EI nas redes de ensino de cada município ocorreu com a LDB/96, no art. 89. Porém, ainda hoje, há dificuldades de parte dos municípios para com esse processo. Há casos em que a transição administrativa foi realizada, mas verifica-se que a carreira dos seus profissionais parece não ter acompanhado o mesmo movimento. Esse fato se explica da seguinte forma segundo Campos:

Em alguns casos, a mudança é realizada apenas do ponto de vista administrativo, continuando a gestão pedagógica a trilhar caminhos separados. Outras vezes, as carreiras dos profissionais são diversas, exigindo-se habilitação apenas para a pré-escola. (CAMPOS, 2010, p.12)

Este movimento fragmentado de integração, que ora privilegia questões administrativas, ora questões pedagógicas, compreende as profissionais docentes. A diversidade de nomenclaturas encontradas para designá-las tem gerado entraves para o fortalecimento da carreira docente na EI, situação que vem à tona mais efetivamente por ocasião das ações de redistribuição do fundo para educação. Essa afirmação pode ser evidenciada a partir das várias regulamentações surgidas pelo Conselho Nacional de Educação após consultas para esclarecimento do lugar ocupado pelas docentes da EI.

Dentre as regulamentações mencionadas destacam-se: a) a consulta feita ao CNE pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) sobre como deve ser entendida a designação “magistério da Educação Básica”, para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do FUNDEB; b) a consulta solicitada pelo Município de Jaú junto ao CNE, no Parecer 07 de 2011²⁴ sobre a situação das recreadoras de creche; c) o Parecer nº 21 de 2008 que trata da

²⁴ Aprovado em 17 de outubro de 2007.

consulta do encaminhada pela Professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, solicitando esclarecimentos sobre profissionais da EI que atuam em redes municipais de ensino, com diferentes denominações e salários inferiores aos dos professores.

A esse conjunto de Pareceres, acrescenta-se o Parecer nº 01, de 2008, que define os profissionais do magistério para efeito de aplicação do art. 22 da Lei 11.494/2007 e o Parecer 09, de 2009²⁵, que traz argumentações e esclarecimentos sobre a condição docente e as diversas nomenclaturas atribuídas aos mesmos na educação infantil. Verifica-se que tem havido um esforço para fundamentar quem são os profissionais considerados docentes no sistema educacional, expressando que estas concepções estão num contexto de disputa e de reconstrução, de interesses em conflito na sociedade. Alguns pontos sobre os documentos ora mencionados serão analisados ao longo deste texto.

Segundo o Parecer 09/2009, há duas soluções possíveis para instituir os cargos públicos dos educadores da EI.

Uma, que a nosso ver não seria adequada, é a de que esses educadores tenham seus empregos ou cargos públicos definidos em lei genérica sobre os demais servidores que laboram para os entes federados. A segunda, que acolhe o espírito da Constituição Federal, que é a melhor solução, é que esses cargos ou empregos públicos estejam tratados no diploma legal específico destinado aos educadores, qual seja, o Plano de Carreira do pessoal docente **porque, querendo ou não, aquele que é responsável direto pelo processo educativo é professor, é educador.** (BRASIL, 2009a, p.11-12, grifos nossos).

O Parecer faz uma insuficiente defesa à ideia da condição docente destes profissionais: “porque, querendo ou não, aquele que é responsável direto pelo processo educativo é professor, é educador.” A expressão confirma a resistência que há em se reconhecer a condição docente dos profissionais que atuam com as crianças pequenas em ambiente escolar e também não se propõe a mudar esta condição, uma vez que titubeou em conceber e assumir as educadoras como sendo professoras.

A dubiedade sobre a condição docente permaneceu ao utilizar a designação “educador” ao lado da designação professor pelo Parecer, enfraquecendo a luta pelo

²⁵ Aprovado em 02 de abril de 2009, o Parecer faz uma revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa as diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal, e dos Municípios.

reconhecimento de todos os docentes que atuam com as crianças pequenas como professores. Portanto, isso fez com que o Parecer perdesse a sua objetividade e contribuísse com o caráter de indefinição da condição das profissionais.

Embora haja a opção de definir os cargos dos educadores da EI “em lei genérica sobre os demais servidores”, o parecer indica que a melhor escolha seria acolhê-los “no Plano de Carreira do pessoal docente”. A forma da redação, porém, absteve-se de um caráter mais incisivo e conclusivo, algo necessário ao quadro das profissionais da EI que deveriam ser incorporadas aos planos de carreira do magistério, nas mesmas condições que os demais docentes da Educação Básica.

O fato é que não há qualquer razão, seja ela de cunho ideológico ou legal, para que os professores da Educação Infantil não estejam contemplados nos planos de carreira do pessoal docente, inclusive porque, depois do advento do FUNDEB, os gastos com educação compreendem esse nível de ensino. (BRASIL, 2009a, p.12, grifos nossos).

O termo educador é bastante amplo. A busca junto à Classificação Brasileira de Ocupações pela nomenclatura “educador” apresentou uma diversidade de profissões que estão associadas a termos tais como “educador social, educador sanitário, educador de rua, educador social de rua, entre outros”.

O “educador”, designação estimada e cara para Paulo Freire (1996), que se refere ao professor enquanto agente capaz de promover a transformação social e a emancipação humana, que requer competência técnica e científica enquanto um rigor do qual não pode abdicar-se, tem sido usado, paradoxalmente, como um subterfúgio legal ao não reconhecimento da condição docente das profissionais da EI.

Bonetti (2004) suscita a necessidade de se prestar atenção quanto ao tratamento dado ao professor da EI e às suas especificidades nos documentos orientadores e normatizadores oficiais, bem como a necessidade de acautelar-se acerca das políticas de formação e o perfil profissional que elas veiculam.

Ao analisar documentos²⁶ que abordam a formação dos professores para a educação básica após a atual LDB, a autora verificou um consenso quanto ao uso da denominação professor para referir-se aos profissionais que atuam na Educação

²⁶Referenciais para a formação de professores de 1998; Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de educação básica em curso de nível superior, de Maio, 2000; Parecer CNE/CEB n.º 009/2001.

Básica, incluindo a EI. Esse é um fator positivo para o reconhecimento da sua profissionalização.

Entretanto, a situação das profissionais não está resolvida em sua grande totalidade. Ainda que muitos delas tenham buscado a formação docente, seja por meios próprios ou via programas de formação custeados pelos cofres públicos, com a utilização de recursos financeiros vinculados à MDE, elas não têm reconhecidos sua condição docente.

A ideia de que o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos não necessita de adequada formação e tem menor valor que a docência nas demais etapas da educação básica é uma visão equivocada e ideológica que, associada à dificuldade de especificação sobre quem são as profissionais do magistério na legislação, tem provocado dificuldades para a EI e suas profissionais e emperrado os avanços quanto à efetivação do direito das crianças pequenas e de suas docentes.

Essa afirmação pode ser constatada no Parecer CNE/CEB nº 07 de 2011, que trata de consulta formulada pela Secretaria Especial de Relações Institucionais de Jaú - SP, sobre a situação das recreadoras de creche, entre as quais uma parte possui habilitação para o magistério (nível médio ou Pedagogia) e outra não.

Quando estavam na assistência social, não era exigida às recreadoras a formação do magistério. Quando as creches se integraram à Educação passou-se a requisitar essa habilitação. Porém, o fato não alterou o quadro profissional destas profissionais quanto ao desenvolvimento da carreira, pois não foram incluídas na carreira do magistério. Agora, por ocasião da elaboração do novo Estatuto do Magistério, as recreadoras pleiteiam sua inclusão neste grupo, exigindo o reconhecimento do exercício de suas funções docentes.

Conforme o Parecer nº 07/11, esta não é uma situação exclusiva do Município de Jaú, mas expressa uma situação existente em grande parte dos municípios brasileiros, sobre o qual o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica tem se manifestado fazendo referência aos seguintes Pareceres:

CNE/CEB nº 24/2007, que definiu o conceito de magistério da Educação Básica, notadamente para fins de destinação da parcela do FUNDEB destinada à valorização desses profissionais (Resolução CNE/CEB nº 1/2008); CNE/CEB nº 21/2008, que trata especificamente dos profissionais que atuam na Educação Infantil; e o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que deu origem às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(Resolução CNE/CEB nº 5/2009). Como referência mais abrangente e completa para o tema em análise, o Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e Resolução CNE/CEB nº 2/2009 que estabelecem as Diretrizes Nacionais da Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica, assim como o Parecer CNE/CEB nº 9/2010 e Resolução CNE/CEB nº 5/2010 que tratam das Diretrizes Nacionais da Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica. (BRASIL, 2011, p.1).

A compreensão sobre quem são as profissionais do magistério da Educação Básica tem suscitado dúvidas em razão das diferentes designações utilizadas nas legislações. O artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias foi objeto central de análise pela Câmara da Educação Básica no Parecer 24 de 2007, após solicitação feita pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP. A dúvida estava sobre quais profissionais poderiam ter sua remuneração custeada pelos 60% dos recursos do Fundeb destinado ao “magistério da Educação Básica”.

Conforme análise apresentada no Parecer nº 24, o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) atribuiu três denominações diferentes para os profissionais do magistério para o texto constitucional: “trabalhadores da educação, profissionais da educação e profissionais do magistério, sem e com adjetivação de ‘público’, ‘escolar’, ‘escolar público’ e ‘básica’”, que se encontram no caput do artigo e nos incisos I, III e XII, além dos enunciados presentes no artigo 206, incisos V e VIII da CF/88 dada pela referida Emenda.

O Parecer assim se posiciona sobre as diferentes denominações atribuídas aos profissionais, após esmiuçar e fundamentar os termos mencionados no art. 60 do ADCT, com base nas legislações pertinentes (principalmente, Lei 11.494/2007 e PNE 2001-2011):

[...] são equivalentes, em termos conceituais, as denominações **trabalhadores da educação, profissionais da educação, profissionais da educação escolar e profissionais do magistério**, guardadas e reconhecidas as especificidades contextuais conforme elas são empregadas. (BRASIL, 2007b, p.6, grifos nossos).

Esclarece que a designação “magistério da Educação Básica” refere-se aos profissionais que atuam na função de ensinar, próprio do exercício dos professores enquanto profissionais que atuam em instituições escolares/de ensino.

Assim, o conceito de “**magistério da Educação Básica**” da consulta formulada pela APEOESP, da qual nos ocupamos no presente Relatório,

deve ser entendido como trabalho/função de ensino a cargo e desenvolvido/exercida por professores, na qualidade de profissionais da educação escolar/ensino, em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica presencial. Esta, compreendendo a Educação Infantil, em creche e pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA, em nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio), Educação Especial, seja esta em nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Educação Indígena e Quilombola em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica [...] (BRASIL, 2007b, p.6, grifos nossos).

Cesar Callegari, relator do referido Parecer, destaca que são “docentes, integrantes do magistério da Educação Básica” pública, em efetivo exercício, aqueles contemplados no inciso II do parágrafo único do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007 (que regulamenta o Fundeb), desde que tenham seus ingressos via concurso público ou, sejam “excepcionalmente” contratados ou designados conforme legislação e normas que regem o respectivo sistema de ensino, na modalidade EI e nos anos iniciais do EF, os docentes

[...] habilitados em curso Normal de nível médio, em curso Normal Superior e em curso de Pedagogia, assim como em Programa Especial a isso destinado, criado e devidamente autorizado pelo respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2007b. p.11).

Contudo, o Parecer enfraquece a defesa pela emergência da qualificação profissional, quando admite, em caráter de excepcionalidade de admissão para as Creches, profissionais que recebam autorização do órgão competente de cada sistema de ensino para exercer a docência, ainda que seja “em caráter precário e provisório”, em razão da falta de outros habilitados.

Sobre as similaridades das funções entre recreadoras e professoras tratadas pelo Parecer nº 07, verifica-se o reconhecimento de que as funções exercidas pelos primeiros “caracterizam-se como funções semelhantes às do magistério,” reconhecendo que as ações de cuidado e educativas são indissociáveis.

O Parecer conclui que a analogia entre os cargos de recreadoras, assistente de educação infantil e monitoras (e possíveis outros tendo analisado cada caso em particular), legitima a característica da docência, abrindo a possibilidade para inclusive promover o enquadramento²⁷ destas profissionais no Estatuto do

²⁷ Por enquadramento o Parecer 07/2011 entende como um ato administrativo que tem finalidade pública e é “decorrente da transformação de cargos, sem a necessidade de aprovação em novo concurso público”. Uma vez verificadas “a correspondência entre os cargos do antigo quadro e aqueles previstos na nova lei de enquadramento”, o ato do enquadramento torna-se possível.

Magistério, como professoras da EI, tendo observados os princípios legais da transformação de cargos, como descrito nos termos do Parecer:

[...] mostra-se legal que os cargos de recreador e, por analogia, os assistentes de educação Infantil, monitores e outros profissionais assemelhados presentes quando examinadas as situações que porventura se manifestem em outras localidades sejam transformados em cargos de professor de creche ou professor de Educação Infantil, por exemplo, mormente quando esse cargo específico de professor de creche ou professor de Educação Infantil ainda não exista no quadro da municipalidade. Como se viu, não é lícito colocar em situação igual servidores que proveram cargos de forma desigual. (BRASIL, 2011, p.9)

Ainda, conforme lembra o Parecer do CNE /CEB nº 18 de 2012, os conceitos de piso salarial profissional (assunto que será abordado nas seções seguintes deste estudo) e de profissionais do magistério dispostos no art. 2.º da Lei nº 11.738/2008 possuem abrangência nacional e objetivam “maior isonomia profissional no país, e sua incidência se dá sobre os profissionais habilitados em nível superior ou nível médio, na modalidade Normal, atuantes nas redes públicas de Educação Básica da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal” (BRASIL, 2012b, p. 17). O art. 2º, da Lei 11.738, assim descreve o grupo do magistério:

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

O mesmo parecer reconhece categoricamente as profissionais da EI como professoras da Educação Infantil, tendo como único elemento de diferenciação a sua formação: nível médio ou superior.

[...] Ora, daí se conclui que não é professor da modalidade da Educação Infantil apenas aquele que é habilitado em nível superior. É, também, aquele que possua habilitação em nível médio, desde que exerça atividades pedagógicas em interação com educandos, exerça a cátedra, voltada para a formação na Educação Infantil. **Tais profissionais, que hoje recebem denominações diversas, tais como tutores, monitores ou pajens, mas que tem atuado como professores, devem ser admitidos como tal.** O

que os diferencia é sua habilitação, se de nível médio ou de nível superior. (BRASIL, 2012b, p.25, grifos nossos).

Essas especificações dos pareceres aqui analisados revelam um movimento em busca de reconhecimento, valorização e sustentação das profissionais da EI como parte da Educação Básica. Essa explicitação é algo salutar e pode ser compreendida à luz das considerações de Sacristán (2010) quando afirma que o que os professores são e como atuam depende da percepção que têm de si próprios como profissionais e educadores. Uma identidade que advém das considerações referentes a sua formação pedagógica, experiências culturais, ética profissional e, destaca-se aqui, em especial, seu status social e das condições e regulações do seu trabalho.

A clareza acerca de quem são os profissionais do magistério, portanto, interfere diretamente na percepção que estes profissionais têm de si mesmos. Essa é uma das questões que interfere na qualidade da atuação docente, que por sua vez, está associada à busca por uma adequada organização do plano de carreira e a outros aspectos como remuneração e condições adequadas de trabalho.

2.4 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPANSÃO DO ATENDIMENTO COM VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO?

A LDB/96 trouxe importantes determinações para EI: a) reconheceu-a como primeira etapa da Educação Básica; b) afirmou o seu atendimento gratuito em creches e pré-escolas; c) subdividiu a etapa da EI em dois segmentos por atendimento à faixa etária: creche - 0 a 3 anos, e pré-escolas- de 4- 5 anos (originalmente, de 4 a 6 anos); d) determinou a integração das instituições de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino (art.89) (CERISARA, 2002; CAMPOS, 2008; KUHLMANN JUNIOR, 2000); e) passou a denominar todas as profissionais que atuavam na educação infantil como “professores” (CERISARA, 1999, 2002; BRASIL, 1998b).

Sobre a subdivisão da EI em creche e pré-escola, Roselane Campos explica tratar-se de uma “articulação das modalidades da educação infantil em termos de cortes etários e não mais por tipo de instituições” (2008, p.3). Ou seja, a ideia não

era manter o rótulo da segmentação histórica entre assistência e educação, mas apenas considerar as especificidades mais estreitas relativas à idade das crianças na promoção das discussões, propostas e ações políticas e pedagógicas.

Como a EI passou a ser uma das etapas que constitui a Educação Básica, a LDB, art. 89, estabeleceu que as creches e pré-escolas deveriam passar por um processo de transição que previa o desligamento de suas instituições das Secretarias de Assistência Social e sua integração aos sistemas de ensino. “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”. (BRASIL, 1996a)

Essa transição não se configurou em algo simples para os municípios brasileiros. Conforme discutido neste trabalho, as dificuldades se apresentaram desde o ponto de vista de alicerçar a EI como uma área que tem a responsabilidade para com um importante projeto educativo indissociado do princípio do cuidar para a infância, até as dificuldades advindas do ponto de vista do contexto político econômico e social de reforma do Estado brasileiro com forte viés neoliberal.

Sobre a questão da necessidade de fortalecimento da identidade da área da EI, Oliveira esclarece que:

A Educação Infantil sofre de indefinição em relação a importantes aspectos de sua organização, de seus objetivos e de suas funções. O debate é complexo, envolvendo concepções de infância e de educação que permitem pensar esta etapa da educação básica para além do arremedo da forma escolar clássica, do currículo disciplinar e da educação como ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 9).

Nesse sentido, a integração, tanto das instituições como de suas profissionais docentes não ocorreu, ou melhor, não ocorre de modo linear ao tempo da aprovação da legislação. Trata-se de um processo que envolve tensões e disputas, principalmente referentes ao fundo público para a sua viabilização.

Isso ocorre especialmente porque a política de financiamento da EI no País é uma área frágil situada no contexto da educação, devido a sua recente trajetória e raízes na área da assistência à infância pobre, do contexto econômico-político decorrente da crise fiscal do Estado e de sua reforma nos anos de 1990.

Desse modo, durante os anos de 1990, no mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Brasil assistiu a mudanças no padrão de gestão do

Estado, que resultaram no fortalecimento da relação público-privado e do estabelecimento do público não estatal, ocasionando a redução da oferta direta pelo Estado dos serviços e bens sociais, como a educação e a saúde por exemplo. (CORRÊA, 2011).

Como resultado dessa concepção de Estado e do seu delineamento para as políticas sociais, bem como da priorização do EF, ocorreu a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef, por meio da EC 14, regulamentada pela Lei 9.424, ambas em 1996. Esse modelo de financiamento acabou colocando a educação infantil à margem da obtenção de recursos, o que a deixou, “por vezes, sob a responsabilidade da assistência social, enfraquecendo, assim, sua dimensão educacional”. (NASCIMENTO, 2012, p. 52).

O Fundef configurou-se num fundo que reunia recursos financeiros dos governos estaduais e municipais no âmbito de cada estado da federação e os redistribuía conforme o número de matrículas no EF regular nas suas redes de ensino.

Embora as creches estivessem legalmente definidas como instituição educacional na CF de 88 e como primeira etapa da EI na LDB (juntamente com as pré-escolas), elas não tinham seu financiamento exclusivo advindo da educação. É o que revela a “Nota de Esclarecimento”²⁸ que trata de algumas orientações para a transição da EI da assistência social para os sistemas educacionais pelos entes federados. Segundo este documento, historicamente, a Assistência Social financiou parte da rede de EI, mesmo após a LDB ter definido a EI como primeira etapa da Educação Básica. A Assistência Social manteve os recursos para o atendimento à criança de até 6 anos em creche e pré-escola. Dentre outros fatores, esse encaminhamento ocorreu em razão dos poucos recursos para a EI como resultado da focalização do EF pelo Fundef.

Essa breve observação sobre o panorama brasileiro e a situação da EI ilustra as palavras de Cury (2002, p. 247) quando declara que “a importância da lei não é identificada e reconhecida como instrumento linear ou mecânico de realização

²⁸BRASIL, Departamento de Proteção Social Básica – SNAS/MDS. Nota de esclarecimento- transição da Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.conseas-sp.sp.gov.br/.../Nota%20de%20Esclarecimento%20-...>> Acesso em 08 de novembro de 2012. Este documento se reporta a outro: “Orientações sobre a transição da rede de educação infantil

de direitos sociais”, mas a “sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela reside a dimensão da luta”, pois como ainda lembra o autor, a educação é um direito recente declarado em lei (final do século XIX e início do século XX) e que não pode ser considerado ingenuamente independente do jogo das forças sociais em conflito.

A CF de 88 (artigo 212) vinculou a aplicação de, no mínimo, 18% da receita de impostos da União e 25% das receitas dos Municípios (regra também aplicada aos Estados) às despesas com manutenção e desenvolvimento de ensino. Conforme Gouveia (2011), no texto original da CF, a União, os Estados e os Municípios deveriam ter aplicado 50% dos recursos vinculados à educação (do montante de 25%) na universalização do EF e na erradicação do analfabetismo.

A aprovação da Emenda Constitucional nº 14 em 1996 (EC14), que instituiu o Fundef, alterou a distribuição dos recursos determinando que, pelo menos, 60% dos recursos destinados à educação ficassem reservados ao EF e os outros 40%, ou o que restasse, com a Educação Infantil nos municípios (o ensino médio no caso dos governos estaduais). Significa, portanto, que a EI foi prejudicada com o aporte de recursos do fundo que privilegiou o EF.

Gouveia (2011, p.87) explica que após o mecanismo de arrecadação de recursos pelos diferentes entes federados que os transferiam ao fundo, ocorria a redistribuição entre o governo estadual e Municípios em cada estado. De acordo com a autora, o “retorno de tais recursos aos governos municipais e estaduais estava condicionado ao número de alunos matriculados no ensino fundamental regular em cada rede pública”. Embora reconheça que o montante de recursos dessas transferências não era suficiente, a autora destaca que esse mecanismo teve sua importância enquanto um instrumento de enfrentamento das desigualdades entre Estados e Municípios.

Este fundo não significou acréscimo de novos recursos financeiros, mas funcionou com uma função redistributiva do dinheiro entre União, Estados e Municípios para financiamento da Educação, priorizando a universalização do EF, em detrimento da EI que ficou fora dos recursos instituídos pelo fundo, juntamente com a Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio.

O art. 211 da CF/88, § 2º, determina que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, cabendo aos municípios atuar “prioritariamente no ensino fundamental e na

educação infantil” – redação dada pela EC 14/96, pois a redação original deixava de fora as creches estando assim redigida: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e **pré-escolar**” (grifos nossos). Episódio que também demonstra a tensão pela conquista da EI no espaço do sistema educacional e de seu financiamento.

Guimarães e Pinto (2001) afirmam que, seja por desinformação ou conveniência dos dirigentes da educação, a Educação Infantil não é uma atribuição exclusiva dos municípios, como comumente se tem divulgado, pois conforme a CF os Municípios devem “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988, art.30, inc. VI).

Desta forma, embora os Municípios devam atender prioritariamente o EF e a EI, eles precisam ser subsidiados pelos poderes públicos estaduais e pelo governo Federal, assim como pela sociedade civil “nas suas variadas formas de organização”, de acordo com o previsto no Art. 227. (GUIMARÃES; PINTO, 2001, p.95).

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, a saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, art. 227).

A União e os Estados, portanto, também têm responsabilidades com esta etapa de ensino, não podendo se eximir dela sob qualquer espécie de argumento (CORRÊA, 2007).

O Fundef representou um passo importante no sentido de impelir à União, em matéria educacional, o exercício da função “redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais” e o “padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”. (CARREIRA; PINTO, 2007, p.47).

Quanto ao aspecto da colaboração da União com os demais entes federados, há que se fazer algumas ressalvas. Segundo Gouveia (2011), a EC 14 aumentou o percentual de aplicação dos Estados e Municípios no EF de 50% para 60%, mas reduziu (conforme § 6º) a aplicação da União de 50% para 30% das suas

receitas de impostos, continuando restrita ao EF. Além disso, Oliveira e Souza (2010), explicam que enquanto se buscava solucionar a questão da aplicação de recursos na esfera do financiamento, a União reduziu ainda mais a sua responsabilidade à medida que não cumpriu com a determinação legal que definia o cálculo da sua contribuição e ainda capitalizou para si o bônus político. Nas palavras do autor:

[...] o prodígio das iniciativas políticas tomadas em 1996 consistiu em o governo federal desobrigar-se de gastar com o ensino fundamental, aumentar a responsabilidade dos demais entes federados e, concomitantemente conseguir passar-se por um governo que priorizava essa etapa de ensino. (OLIVEIRA; SOUZA, 2010, p. 26)

Guimarães e Pinto (2001), na análise do financiamento da EI, no período de 1987 a 1999, afirmam que não é possível discutir o financiamento sem levar em conta as finanças dos municípios. Observaram que o nível de cobertura desta modalidade de ensino estava muito limitado e que requereria contínua expansão da oferta. Os recursos disponíveis por aluno nos municípios não propiciavam a consolidação de uma rede de EI de qualidade, ainda mais se fosse considerada a demanda reprimida. Os autores explicitam sua preocupação quanto ao baixo valor por custo-aluno e quanto às grandes diferenças entre os valores dos entes federados, não corrigidos pelo Fundef. Além disso, este fundo estava causando um impacto negativo na oferta da EI pública, ocorrendo uma redução de 25 mil matrículas entre 1997 e 1999, após ter crescido continuamente durante dez anos.

Quanto ao lugar da EI no âmbito do Fundef, destaca-se a seguinte afirmação de Corrêa: “A educação infantil ficaria, assim, como que ‘órfã’, pois a prioridade dos municípios era o ensino fundamental. Isso acabou implicando na redução ou mesmo estagnação da oferta da Educação Infantil por um grande número de municípios” (CORRÊA, 2007, p.21). Essa questão também é reafirmada pela fragilidade tanto da EI no sistema educacional, como dos municípios no sistema tributário:

A corda, portanto, arrebenta do lado mais fraco: no conjunto dos níveis e modalidades da educação básica, a educação infantil tem fraco poder de barganha e cede o passo, tradicionalmente, ao ensino fundamental e outros. Afinal, trata-se predominantemente de crianças pequenas de baixa renda, enquanto o grau de prestígio de um nível educacional costuma ser contaminado pelo status dos seus beneficiários. Na esfera tributária o elo mais fraco em face das funções usuais é o Município. Unem-se então duas vertentes de vulnerabilidade: o Município e a educação infantil. (COELHO; BARRETO, 2004, p.48).

Conforme Corrêa (2011), as medidas desenvolvidas desde a aprovação da LDB até os anos de 2002 não atenderam “nem de longe” as necessidades de ampliação de vagas e a garantia da qualidade. Barreto (2003, p.59) verifica a ausência de política educacional do governo federal, que se evidencia no Plano Plurianual 2000-2003, quando “a educação infantil não apresenta sequer status de programa”, diferentemente das demais etapas de ensino.

Deste modo, a tarefa após o reconhecimento do direito à EI tem sido a busca pela sua garantia e efetivação, no sentido de superar o distanciamento entre a declaração da norma e a sua aplicação. Existe um amplo reconhecimento dos direitos sociais, mas que, por vezes não são cumpridos. E, como lembra Campos (2010), no caso da EI, em diversos momentos foram necessários esforços e mobilizações para resguardar algumas conquistas e evitar retrocessos.

2.4.1 A Carreira das profissionais da EI na legislação nacional até o período do Fundef

É possível constatar que o financiamento no período do Fundef influenciou diretamente na questão da desvalorização dos docentes que não pertenciam ao EF, estabelecendo desigualdades quanto a remuneração nas diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica. Por conseguinte, inviabilizou a concretização do estabelecido na CF/88 e LDB/96 a esse respeito.

Com a CF/88, art. 206, ocorreu a inscrição dos princípios da valorização dos profissionais e a preocupação com a qualidade da educação. Conforme o texto alterado pela EC nº 53/06, o ensino deve ser ministrado com base na:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI – garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

Essa inscrição legal foi resultado de uma ampla pressão e participação organizada dos professores por melhores condições de trabalho e salários. Essas tensões foram geradas com a expansão crescente das matrículas em razão do desenvolvimento da industrialização e urbanização acelerada, que ocasionaram a necessidade de acesso aos serviços básicos para a população, entre os quais estava a educação. A CF de 88 revela a compreensão de que o problema agora não era mais quantitativo, mas qualitativo. O desafio era obter a permanência dos alunos e a qualidade do ensino público no Brasil. (BRASIL, 2000).

Com a CF de 88 prevaleceu o reconhecimento de que a desvalorização do magistério é uma questão a ser enfrentada nacionalmente como condição para a obtenção de um ensino de qualidade. A partir de então, centrou-se o debate sobre a valorização do magistério no Poder Legislativo, especialmente na tramitação do projeto de LDB, com a participação da sociedade. Desde o primeiro projeto apresentado em 1988 (da autoria do Deputado Octávio Elísio), assim como os demais que seguiram até a ocasião da aprovação do texto da Lei 9.394 em 1996, houveram dispositivos destinados aos profissionais do magistério (BALZANO, 2005).

Desde a inserção e ressignificação da condição docente das profissionais da EI na LDB/96, percebe-se que tem havido um processo de busca por seu reconhecimento e valorização na Educação Básica.

A LDB estabeleceu as diretrizes para educação e, no caso do magistério, determinou aos municípios, estados e distrito federal a criação de planos de carreiras como mecanismo de sua valorização, conforme art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

1. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
2. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
3. Piso salarial profissional;
4. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
5. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
6. Condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996a).

A valorização dos profissionais da educação, portanto, deve estar garantida nos estatutos e nos planos de carreira do magistério público, reiterando o artigo 206

da CF e 67 da LDB/96, com ingresso via concurso público; formação continuada (em serviço); piso salarial nacional; condições condignas de trabalho; período para estudos, planejamento e avaliação inserida na carga horária de trabalho; direito a continuidade de estudos com licença remunerada; progressão na carreira considerando a titulação e desempenho profissional.

A Emenda Constitucional nº 14 de 1996, estabeleceu um percentual mínimo destinado à valorização dos profissionais do magistério do EF e foi regulamentada pela Lei nº 9.424/96.

Conforme Pinto (2000), a Lei 9.424/96 estabeleceu em seu art. 9º, que os estados, o Distrito Federal e municípios tinham, inicialmente, até julho de 1997, que organizar planos de carreiras e de remuneração de acordo com as diretrizes fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Para atender este objetivo, tramitou, inicialmente, o Parecer do CNE nº 02/97²⁹. Porém, a falta de consenso entre o CNE e o MEC, a respeito do referido Parecer, desembocou na aprovação da Resolução nº 03/97. Esta, por sua vez, segundo o autor, configurou-se numa lei “inócua” quanto à melhoria das condições de remuneração dos docentes e que se restringiu apenas à remuneração do ensino fundamental, desconsiderando a situação da educação infantil e do ensino médio.

Em razão do desentendimento entre o CNE e o MEC a respeito do Parecer 02/97, os governos subnacionais não se preocuparam em fazer cumprir a Resolução diante da omissão do MEC na fiscalização (PINTO, 2000).

Certamente, este foi um fator relevante quanto a não elaboração ou elaboração tardia pelos municípios dos seus planos de carreira. Além disso, o Parecer 03/97 não dispôs sobre piso salarial dos professores, deixando essa definição para cada nível de governo. Foi, conforme Pinto (2007), assim como a regulamentação do Fundef, uma resolução muito genérica que não assegurou a real valorização dos profissionais da educação e teve pouco impacto na melhoria dos planos de carreira.

O documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de EI, de 1998, colocava a Resolução 03/97 como uma referência a ser

²⁹ Esta Deliberação elaborada por João Monlevade estabelecia uma remuneração média para todos os professores da educação básica e indicava a fixação de um Piso Nacional de e do Custo/Aluno/Qualidade através de lei. Porém, o ministro da Educação, Paulo Renato não o homologou.

imitada para o tratamento da EI, transparecendo a realidade de exclusão dessa etapa na lei. Assim afirma o documento:

Neste sentido, a Resolução CNE Nº03, de 13/10/97, que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, **constitui referência para igual tratamento no âmbito da educação infantil.** (BRASIL, 1998, p.12).

Outra política que impactou negativamente a educação, especialmente a EI, foi a Lei Complementar nº 101, de 2000, chamada Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que, dentre outras determinações, estabeleceu que “a despesa total com pessoal, em cada período de apuração e em cada ente da Federação, não poderá exceder os percentuais da receita líquida” (BRASIL, 2000, art. 19). Para os Municípios e Estados, o percentual determinado foi de 60%. Com isso, os Municípios têm ajustado a sua gestão para a EI, no que se refere às despesas com pessoal, conforme esse teto. Consequentemente, o que se assiste é a expansão do conveniamento³⁰, e/ou a manutenção dos profissionais em cargos e carreiras que barateiam sua remuneração. Um quadro que permanece, como se verá a seguir, para além do período de vigência do Fundef (1996-2006).

Apesar de constar a necessidade de estabelecimento de um piso salarial profissional, no período de funcionamento do Fundef, não houve qualquer definição sobre o assunto. Portanto, o contexto até o momento aqui exposto, não contribuiu para o fortalecimento e identidade da área da EI e, por conseguinte, não favoreceu a carreira das suas profissionais.

A seção seguinte buscará especificar como estava situado o financiamento da EI e a disposição da carreira dos seus profissionais docentes no contexto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

2.4.2 A Carreira das profissionais da EI na legislação nacional no período do Fundeb

³⁰ Instituições privadas para atendimento à demanda de matrículas em razão dos custos e dos encargos político-administrativos serem menores ao poder público.

Devido às inúmeras críticas tecidas ao Fundef, desenvolveu-se um processo intenso de discussão para substituição deste fundo por outro que abrangesse todas as modalidades de Educação Básica. Assim, em 2007, entrou em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela EC 53, de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, em 2007, com vigência de 14 anos.

Logo de saída, o projeto de Lei não incluía as creches. A sua inserção na lei do Fundeb só tornou-se uma realidade devido às mobilizações sociais, que bem humoradas e politizadas, criaram espaço de visibilidade nos meios de comunicação, ampliando a participação e discussão. Entre esses movimentos estiveram a “fraldas pintadas”³¹, a “carrinhata”, o “chocalhaço”, que integraram o movimento “Fundeb Pra Valer!”. Este movimento reflete os conflitos enfrentados para a proteção dos direitos da criança à EI. As manifestações desse movimento atrelado a uma mobilização de âmbito nacional³² denunciaram e constrangeram o governo a abandonar a proposta original de somente contemplar a pré-escola e as demais modalidades de ensino, como aparecia no projeto de emenda constitucional (PEC) inicialmente enviado ao Congresso Nacional. Merecem destaque os grupos ligados ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a outros movimentos de educação infantil que organizaram manifestações em algumas capitais, como Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Campo Grande.

O Fundeb agora apresenta como incumbência o financiamento de toda a Educação Básica, visando às condições de acesso e permanência de todas as crianças a uma escola de qualidade, assim como a valorização de todos os profissionais da educação. Contudo, este não foi o cenário assistido pela EI, que continuou sendo subfinanciada.

³¹ A ideia foi criar um varal de fraldas pintadas por crianças de vários municípios que foi estendido na rampa do Congresso Nacional e, em seguida, foram entregues aos parlamentares. Posteriormente, a Comissão de Educação e Cultura ouviu representantes da sociedade civil em audiência pública.

³² Participaram desta mobilização mães, crianças, estudantes, parlamentares, ativistas de organizações e movimentos da área educacional (entre eles a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e a OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-escolar) e a, empresarial, feminista, entre outros. Informações, sobre o movimento “Fundeb pra Valer!” e sobre a Campanha Nacional pelo Direito à Educação podem ser encontradas no site da Campanha: http://http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/conquistas/fundeb_AA_portugues.pdf>. Acesso em 16 de julho de 2012.

A EC nº 53/06 constituiu-se para a EI em um instrumento que a incluiu no direito ao financiamento da Educação Básica, o que foi um grande avanço. Também alterou o art. 212, § 5º, definindo a contribuição social do salário educação³³ como fonte adicional de financiamento da educação básica pública, e não mais restrita ao EF, conforme constava no texto original da CF/88 e na EC 14. As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação passaram a ser distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

Por outro lado, conforme declara Oliveira, a EC nº 53/06 “[...] resultou em mudanças, no que se refere aos profissionais da educação básica, que pouco contribuem na direção de maior profissionalização”. (2013, p.11).

A autora refere-se à seguinte questão: para fins de distribuição dos recursos do Fundeb, houve a necessidade de discriminar as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação, ocorrendo a aprovação da Lei nº 12.014/2009, a qual não reforça a indicação pela formação em ensino superior, mas sim, a formação em nível médio para a atuação na EI ,no EF e Médio. Portanto, o art. 61 da LDB/96 ficou assim alterado:

Art. 61: Consideram-se **profissionais da educação escolar básica** os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em **nível médio ou superior** para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. (BRASIL, 2009e, grifos nossos).

Essa situação, em concordância com a autora, não é promissora para a EI (e nem às demais etapas de ensino) à medida que serve com um mecanismo de reforço ao que “[...] tem sido a **prática de muitos gestores municipais**: a de optarem por contratarem profissionais de formação de **nível médio, com salários**

³³ Trata-se de uma contribuição social de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas. É arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda (RFB/MF). O FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) tem a função redistributiva desta contribuição social observando a cota da esfera **federal** – correspondente a 1/3 do montante dos recursos e destinada ao FNDE para aplicação no financiamento de programas e projetos voltados à educação básica, com o objetivo de propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios e os estados brasileiros “– e a **cota estadual e municipal** – correspondente a 2/3 do montante dos recursos (MEC/FNDE/SALÁRIO-EDUCAÇÃO)

inferiores aos que são pleiteados pelos profissionais de nível superior.” (grifos nossos).

E ainda, a Lei 12.014/2009 também funciona como um obstáculo à superação da concepção que vigorou na época em que a EI estava na assistência, que nas palavras de Oliveira refere-se a:

[...] justificativa de que para cuidar de criança pequena não é necessária a formação de nível superior, contribuindo para uma ideia de que a Educação Infantil pode ser exercida de forma amadora, por qualquer pessoa que se disponha a fazê-lo, sem a necessidade de uma preparação específica. Em última instância, não precisa ser profissional para atuar na educação da infância. (OLIVEIRA, 2013, p.11-12).

Em se tratando de aportes de recursos, com a inserção do Fundeb em substituição ao Fundef, houve um crescimento das receitas para composição do fundo³⁴. Tanto os novos impostos inseridos como os já existentes passaram a ser recolhidos com a taxa percentual de 20% da receita arrecadada (em substituição aos 15% do Fundef), mantendo a subvinculação de no mínimo 60% da receita obtida do Fundo para o pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício, e não somente aos profissionais do EF como no Fundef.

Entretanto, apesar da inclusão da receita de novos impostos e do aumento do percentual de receita de Estados e Municípios ao novo fundo, os recursos resultantes, ainda assim não seriam, segundo Davies (2007), suficientes para atender a demanda de matrículas, haja vista a inclusão das matrículas de EI, educação de jovens e adultos e ensino médio. O autor afirma ser esta uma das fragilidades deste fundo, pelo menos nos primeiros anos: a não garantia do aumento de recursos por matrícula em termos nacionais (mesmo que para alguns estados e um grande número de municípios tenham ocorrido alguns ganhos significativos, sobretudo por causa da complementação federal).

Pinto (2009), por outro lado, chama a atenção para os pontos positivos do Fundeb. Um deles é que os recursos dos Municípios mais ricos e do Estado são disponibilizados para assegurar direitos aos demais entes federados que têm menos arrecadação de recursos. Além disso, antes e durante o Fundef, a única

³⁴Foram acrescentados o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) e o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e doações de quaisquer bens ou direitos (ITCMD) aos demais que já acompanhavam a cesta de recursos do Fundef: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e sobre prestação de Serviços (ICMS), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp).

possibilidade para um Município que tivesse esgotado sua capacidade de financiamento para creches e pré-escola do montante referente ao MDE, era aumentar o percentual de vinculação. Com o Fundeb, a própria demanda atendida sob a forma de matrícula, comunicada através do Censo Escolar do ano anterior, é o fator gerador de recurso.

Todavia, Pinto (2007) traz como fator que causa controvérsias na regulamentação do Fundeb, o aspecto da diferenciação nos fatores de ponderação do custo-aluno entre as diferentes etapas e modalidades de ensino. A redistribuição dos recursos é realizada considerando-se os alunos matriculados e observando-se os fatores de ponderação entre as etapas e modalidades, definidos pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para Educação Básica de Qualidade e publicados pelo MEC.

Segundo os fatores de ponderação estabelecidos para o ano de 2013, as matrículas nas creches de tempo parcial pública “valem menos” (fator 0,80) que uma do ensino médio urbano (1,20) ou de EF urbano (1,10). Uma situação que persiste desde a implantação da Lei nº 11.494/2007 (quadro 3). Os Municípios que têm grande concentração de demanda por creche acabam sendo os mais prejudicados.

Há outras questões que emergem a partir da visualização do quadro 3: o que justificaria o fator de ponderação de uma creche pública em tempo parcial (0,80) ter se mantido menor que o da pré-escola pública em tempo parcial (1,00)? Ou ainda, como explicar que, tanto a creche como a pré-escola pública em tempo integral recebam os mesmos fatores de ponderação (1,30)? As perguntas devem-se ao fato de já se ter constatado que quanto menor a criança, mais recursos financeiros são necessários, pois entre os fatores que oneram essa etapa está a necessidade de um número maior de profissionais para a realização do trabalho.

O estudo do CAQi, organizado por Carreira e Pinto (2007), evidencia que os recursos de infraestrutura e equipamentos têm mostrado situação crítica na EI e em todos os níveis da educação básica. Os autores constataram a falta de parques infantis e de sanitários adequados à idade das crianças, assim como à necessidade da diversidade de materiais (papéis coloridos, cola, lápis de cor, etc) e brinquedos que requerem reposição contínua, devido às características próprias do trabalho com essa etapa da educação.

Há outros valores relacionados aos fatores de ponderação que chamam a atenção: o que baliza a situação da creche conveniada em tempo parcial e a creche

pública em tempo parcial receberem o mesmo fator 0,80? E por que esses valores se alteram quando se trata da lógica pensada às creches conveniadas em tempo integral (1,10) e creche pública em tempo integral (1,30)?

A visualização do quadro 3 permite constatar que não sofreram alterações nos fatores desde 2007 até 2013, as creches públicas e conveniadas em tempo parcial, os anos finais do Ensino Fundamental urbano (1,10), o Ensino Médio urbano(1,20) e em tempo integral (1,30).

As creches e pré-escolas públicas em tempo integral apresentam maior movimento na disputa pelo aumento do valor ponderal. As primeiras passaram de 1,10, em 2008, para 1,30 em 2012 e 2013. As pré-escolas públicas integrais foram subindo, gradativamente, o valor recebido: 1,15 em 2008, 1,20 em 2009, 1,25 em 2010, estabilizando o valor em 1,30 desde 2011.

Atendimento	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Creche pública em tempo integral	1,10	1,10	1,10	1,20	1,30	1,30
Creche pública em tempo parcial	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
Creche conveniada em tempo integral	0,95	0,95	1,10	1,10	1,10	1,10
Creche conveniada em tempo parcial	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
Pré-escola pública em tempo integral	1,15	1,20	1,25	1,30	1,30	1,30
Pré-escola pública em tempo parcial	0,90	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Anos iniciais do Ens. Fund. urbano	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Anos iniciais do Ens. Fund. No campo	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15	1,15
Anos finais do Ens. Fund. Urbano	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
Anos finais do Ens. Fund. no campo	1,15	1,15	1,20	1,20	1,20	1,20
Ens. Fund. Em tempo integral	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30
Ens. Médio urbano	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
Ens. Médio no campo	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30
Ens. Médio em tempo integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30

QUADRO 3: PONDERAÇÕES PARA CÁLCULO DO VALOR MÍNIMO NACIONAL ALUNO-ANO FUNDEB.

FONTE: a autora com base nas Portarias do MEC nº 41/2007; 932/2008; 777/2009; 873/2010; 1.322/2011 e Resolução/MEC nº 08/2012.

Sobre o valor dos fatores de ponderação do Fundeb, o documento final da Conferência Nacional de Educação (2010) assinala a necessidade de assegurar que eles representem os custos efetivos de cada etapa ou modalidade de ensino.

Considerar as condições reais de cada etapa e modalidade de ensino, nos fatores de ponderação do valor por aluno do Fundeb, considerando: relação aluno/ turma; presença de infra-estrutura e insumos adequados; qualificação dos profissionais de educação; presença de jornada em tempo integral dos alunos etc. (BRASIL, 2010c, p. 92)

Cara (2012) concorda com a emenda da Campanha Nacional pelo Direito à Educação que propõe a retirada dos sistemas de balizas com vistas a viabilizar a melhoria dos investimentos em creches, pois, segundo o autor, o estudo do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) mostrou que **este segmento custa duas vezes mais do que o investimento no EF**. Contudo, somente este caminho não resolve o problema. É necessário que se aumente “o volume de recursos no conjunto do fundo. Desse modo, a emenda propõe que a contribuição da União avance de cerca de R\$ 10 bilhões para R\$ 40 bilhões”. Com essas alternativas, quem mais receberia recursos seriam os municípios (CARA, 2012, p.268).

A insuficiência de recursos e de políticas públicas para a EI evidencia-se nos dados sobre o acesso à creche. De acordo com os dados do PNAD/IBGE de 2012, em 2010 apenas 23,5% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam as creches em todo o Brasil e 80,1% as pré-escolas. Ainda que tenha ocorrido um crescimento de 9,4% para 23,5% do ano 2000 a 2010, o índice revela que há muito por fazer por esta fase da EI. E de 2010 para 2012, segundo o Censo Escolar de 2012, o aumento passou de 2.064.653 para 2.540.791 matrículas na creche, atingindo apenas 28, 9% das crianças de 0 a 3 anos. A pré-escola cresceu apenas mais 1,06% de 2010 a 2012, passando de 4.692045 para 4.754.721 matrículas de 4 a 5 anos.

Conforme Nascimento “[...] pode-se constatar que por nove anos – 2000 a 2009 – a educação infantil recebeu o equivalente a 0,4% do PIB, enquanto em contrapartida o ensino fundamental termina série histórica recebendo o equivalente a 3,6% do PIB” (2012, p. 185). Fica clara a não priorização da Educação Infantil que, conforme afirma a autora, traz prejuízo tanto à qualificação e remuneração das profissionais, quanto a outros fatores como condições físicas, superlotação das turmas, ausência de espaços livres para circulação das crianças, entre outros.

Os dados revelam a distância entre as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e a sua concretização, pois o objetivo era atender, em cinco anos, 30% das crianças de 0 a 3 anos de idade e 50% das crianças de 4 a 6 anos de idade; e em dez anos, atender 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 6 anos de idade.

A meta sobre o atendimento voltado à faixa etária das creches, isto é, da população de 0 a 3 anos, permaneceu o mesmo no novo Plano Nacional de Educação 2011-2020 (que até a conclusão desta pesquisa não foi aprovado) isto é, a oferta deve ser ampliada para 50% até 2020. Para a população de quatro a cinco anos, ficou estabelecida a universalização do atendimento.

Os dados comparados às metas colocadas nos Planos Nacionais de Educação, além de apontarem para a necessidade de efetivação do direito ao acesso à EI, da necessidade de ampliação de recursos, servem para reiterar a afirmação de Campos (2008) de que a instituição das modalidades creche e pré-escolar ocorreu apenas no plano dos conceitos, pois não há equidade quanto a sua oferta. A creche ainda é sinônimo de atendimento em tempo integral para os segmentos da população menos favorecidos economicamente.

Há uma cisão, com origens históricas, entre a creche e a pré-escola, que apesar das mudanças na legislação, ainda não foram ultrapassadas. Por isso é preciso refletir em que medida essa subdivisão da EI representa ser um avanço.

As pesquisas evidenciam que as transferências das creches dos órgãos da assistência social para a educação continuam incompletas em muitos municípios até os dias atuais, ocorrendo apenas no âmbito administrativo e não no pedagógico. A formação dos profissionais e suas especificidades para atuar com os bebês e crianças pequenas não são consideradas, assim como o mobiliário e o espaço físico não são apropriados às necessidades de desenvolvimento das crianças (CAMPOS, 2010).

É necessário que a União assuma a “responsabilidade de complementar os recursos financeiros destinados à educação até a proporcionalidade do PIB que for estipulada”, considerando que é a União o ente federado que detém os recursos disponíveis para os novos investimentos (NASCIMENTO, 2012, p.190).

Nascimento (2012), ao se debruçar sobre os avanços e retrocessos na oferta da EI sob o enfoque do financiamento, verificou que as metas para o PNE 2011 – 2020 só serão de fato efetivadas se as vozes dos militantes, especialistas da

área educacional e dos inúmeros educadores forem ouvidas, isto é, se for aprovado a destinação de 10% do PIB³⁵ para cobertura financeira à educação, de modo que se rompa com a expansão precária da oferta e da qualidade de ensino.

O Fundeb, portanto continuou insuficiente. Assim, diante das limitações orçamentárias para os municípios manterem e expandirem a oferta da EI, o mercado vai se impondo. Este quadro estaria gerando um aumento das matrículas “subvencionadas” com o fundo público, apresentando uma tendência de privatização educacional. Sobre este aspecto, conforme trabalhos de Adrião et al (2012) e Adrião (2006), o art. 8º da Lei 11.494/2007, tem favorecido a racionalidade mercantil de expansão de capital, pois ao invés de se tratar de uma situação transitória, o que se vê é a permanência e proliferação da estratégia de conveniamento.

O referido artigo prevê a admissão para efeito da distribuição dos recursos às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público para “o cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos” (BRASIL, 2007a, art. 8º, § 1º). E ainda, determina que “o cômputo das matrículas das pré-escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder público e que atendam as crianças de quatro e cinco anos” (BRASIL, 2007a, art. 8º. § 3º), conforme censo escolar atualizado receberão recursos públicos para seu financiamento até 2016.

Arelaro (2008, p.61) questiona se “não seriam as creches conveniadas opção permanente de política para a educação infantil?” A autora destaca qual política tem permanecido, pois é sabido que os custos das creches públicas são mais altos que as das privadas (conveniadas, comunitárias), considerando que são diferentes as exigências das profissionais que nelas trabalham, assim como o desenvolvimento do plano de carreiras para o magistério, e que há ainda a necessidade da manutenção dos prédios e a implementação dos projetos pedagógicos. Há uma tendência à expansão das parcerias público-privado.

Conforme explicita Cara (2012), a evolução das vagas na EI, sistematizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2012), tem revelado um aumento

³⁵ Esse valor, de 10% do PIB, é defendido por integrantes da sociedade civil representados por associações, ONGs, sindicatos, agremiações, entre outros, que chegaram a este percentual com base no estudo sobre custo-Aluno Qualidade e contabilidade financeira, assim como em cálculos realizados a partir das metas propostas pelo Projeto de Lei 8.035/2010 (NASCIMENTO, 2012).

do número de creches e pré-escolas conveniadas. Aumento esse que supera o crescimento das instituições públicas.

Em 2009, o número de matrículas de creches em tempo integral conveniadas que receberam recursos do Fundeb foi de 186.550 e, em apenas quatro anos, passou para 303.135. As matrículas de creches em tempo parcial conveniadas que receberam repasses do fundo passaram de 27.765 (2009) para 39.773 (2012). Se compararmos a taxa de crescimento nos últimos quatro anos entre a oferta pública e a oferta conveniada, o resultado também é preocupante: **a creche integral pública cresceu 26%, enquanto a conveniada cresceu 62%; a oferta de creche pública em tempo parcial cresceu 35% e a de conveniada, 43%**. (CARA, 2012. p. 267, grifos nossos).

Na busca pela ampliação de vagas, os convênios têm se apresentado como uma “resposta” dada pelo processo de assunção das responsabilidades acerca da gestão e financiamento do EF e da EI para os Municípios.

Essa **pulverização** da oferta da educação básica, termo que a nosso ver melhor caracteriza as consequências da transferência de responsabilidade e gestão da educação para as pontas das esferas governamentais, tem sido responsável pelo surgimento de inúmeros arranjos localmente criados. Numa perspectiva otimista, tais arranjos buscam responder às demandas educacionais (por acesso e qualidade) redirecionadas para as estruturas pouco aparelhadas e desprovidas de recursos: os municípios. (ADRIÃO, 2006, p. 72, grifos nossos).

Verificando os dados acerca do total de estabelecimentos de ensino públicos e privados que ofertam EI no Brasil, Adrião e Domiciano (2010) constataram que as taxas referentes a 2007 e 2008 indicam um crescimento da oferta tanto em estabelecimentos públicos como privados que ofertam creches, sendo que para o Brasil e Região Sudeste a quantidade de equipamentos privados é superior a da rede pública. Segundo as autoras, é inegável o incremento ocorrido no setor privado, principalmente na etapa de creche, após o Fundeb. Municípios com pouca capacidade de obtenção de recursos tendem a estabelecer parcerias com instituições conveniadas.

O contexto ora descrito é propício para a expansão da EI pautada na precarização, na redução de custos em detrimento da qualidade, entre os quais está o aviltamento das remunerações dos docentes, pois conforme afirma Oliveira a partir de dados obtidos na pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil,

[...] **os piores vínculos empregatícios** (contratos vulneráveis, falta de estabilidade), **os mais baixos salários e as mais precárias condições de trabalho encontram-se na Educação Infantil**. Além disso, é também na

Educação Infantil que se observa o maior percentual de profissionais que não detêm habilitação em nível superior. Merece destaque, ainda, a observação de que **tais condições são ainda menos favoráveis nas instituições educacionais conveniadas**. (OLIVEIRA, 2013, p.11, grifos nossos).

Conforme a autora, a questão da remuneração dos docentes da EI pede a atenção e precisa ser enfrentada juntamente com a questão da formação e da carreira. A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) foi aprovada em 2008. Logo, há uma disparidade entre o que prevê a legislação e a prática constatada por Oliveira (2013).

A próxima seção tratará de explicitar o conteúdo da Lei do PSPN e legislações que tratam da remuneração e carreira dos docentes da EI, trazendo também as contribuições da literatura encontrada sobre o assunto.

2.4.2.1 A remuneração docente na EI e o (des)cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional

Relembrando, a determinação sobre assegurar o Piso Salarial Profissional (PSPN) apareceu no art. 67 da LDB/96. Depois, a EC 53/06 deu nova redação ao art. 206 da Constituição Federal, reafirmando no inciso V a necessidade do Plano de carreiras e a instituição do PSPN para os profissionais da educação escolar pública, no inciso VIII:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, **plano de carreira** para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

[...]

VIII - **piso salarial profissional nacional** para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, grifos nossos)

Bandeira de luta dos profissionais da educação, o PSPN foi alvo de embates no campo da política, uma disputa que não se encerrou com a aprovação da Lei 11.738, em 2008. O PSPN instituiu o que é entendido como o valor abaixo do qual

os entes federados não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério, para a formação em nível médio, na modalidade normal, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, sendo seu valor proporcional às demais jornadas de trabalho.

Ainda que tenha sido aprovada por unanimidade no Congresso Nacional em 2008, a Lei do PSPN foi contestada por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) pelos governadores de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina. Esta ação foi apoiada por outros cinco governadores, dos Estados de Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal. (BRASIL, 2012b). O alvo do questionamento foi em relação a legitimidade da União legislar sobre o estabelecimento da jornada, sua composição e a sua vinculação com o PSPN, o que poderia acarretar riscos às finanças dos estados e municípios:

Os Estados questionaram, na sua ação, o estabelecimento da jornada de no máximo 40 horas semanais de trabalho, a composição da jornada, a vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos profissionais do magistério da Educação Básica pública (não se admitindo, computar-se gratificações, bônus e outros adicionais), os prazos para a implementação e a data de vigência da lei. Contestaram, na verdade, a legitimidade da União para legislar sobre tais assuntos, alegando que a fixação do regime de trabalho dos servidores estaduais e municipais, pelo pacto federativo, caberia a essas esferas do Estado e, ao mesmo tempo, argumentaram que os custos gerados pela lei representaria riscos às finanças de Estados e Municípios. (BRASIL, 2012b, p. 7)

Em dezembro de 2008, o STF, em caráter provisório, determinou a suspensão de duas questões fundamentais da lei: “a composição da jornada de trabalho e a vinculação do piso salarial aos vencimentos iniciais das carreiras, passando a ser referência para o pagamento do piso a remuneração e não o vencimento inicial dos profissionais do magistério.” (BRASIL, 2012b, p. 7).

Após dois julgamentos consecutivos realizados pelo STF, em abril de 2011, ficou decidido que a Lei nº 11.738/2008 é integralmente constitucional e deve ser aplicada por todos os entes federados.

Trata-se de uma questão de disputa no campo da política, onde legalmente foram feitas concessões às lutas dos trabalhadores docentes, pois desde o julgamento do Ato Direto de Inconstitucionalidade (ADIN) 4.167 de 2011, os estados e municípios não poderiam mais se eximir de cumprir a legislação federal, que agora passou a ser obrigatória. A lei foi aprovada “por unanimidade” no Congresso, onde

os governadores têm grande poder de interferir, via deputados e senadores de seus estados, na criação de leis que lhes interessam ou não, porém, não o fizeram por ocasião da votação.

O valor do PSPN foi fixado para vigência a partir de 1º de janeiro de 2008, devendo ser integralizado de forma progressiva até 1º de janeiro de 2010 como vencimento inicial das carreiras, (BRASIL, 2008b, art. 3º). Em 2010, o valor era R\$ 1.024,00 e, em 2009, no primeiro ano da vigência da lei, o piso foi fixado em R\$ 950,00.

Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) fixou o piso em R\$1.187,00. Já para 2012, o Ministério da Educação (MEC) definiu o valor de R\$ 1.451,00, um aumento de 22,22% em relação a 2011. O reajuste foi calculado com base no crescimento do valor mínimo por aluno do ensino fundamental urbano, conforme Lei 11.494/2007.

A Lei do PSPN prevê que a União deverá complementar os recursos à educação dos entes federados, caso estes não tenham disponibilidade orçamentária para pagamento do piso salarial nacional ao magistério. Esses recursos federais dizem respeito aos 10% da complementação prevista no Fundeb, destinados à programas de melhoria da qualidade do ensino.

A União deverá complementar, na forma de regulamento, a integralização de que trata o art. 3º, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração da totalidade dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

§ 1º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o caput deste artigo.

§ 2º A União será responsável por cooperar tecnicamente junto ao ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos. (BRASIL, 2008b, art. 4º).

O mérito da Lei 11.738/2008 está na busca por garantir a inviabilização de qualquer valor que esteja abaixo do estipulado anualmente (sempre reajustado no mês de janeiro) para remuneração aos profissionais docentes. Esse valor é calculado com base no mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno, referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente nos termos da Lei 11.494/2007.

Contudo, a resistência de alguns governantes estaduais permanece. Diante da não observação da norma, os profissionais do magistério da educação pública têm realizado enfrentamentos com os governos estaduais tanto em relação ao valor do piso como pela composição da jornada de trabalho (CNTE, 2012).

Sobre a organização da jornada de trabalho do professor, o Parecer 18/2012 coloca que os sistemas têm a liberdade de organizá-lo, desde que não ultrapasse o teto de 40 horas semanais, em respeito ao § 1º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008. A composição da jornada de trabalho docente, segundo o referido parecer sobre a Lei do piso, deve ser realizada em todos os sistemas e redes de ensino aplicando-se a seguinte tabela:

TABELA 1: COMPOSIÇÃO DA JORNADA DOCENTE CONFORME PARECER 18/2012		
DURAÇÃO TOTAL DA JORNADA	INTERAÇÃO COM ESTUDANTES	ATIVIDADES EXTRACLASSE
40	26,66 (*)	13,33
39	26,00	13,00
38	25,33	12,66
37	24,00	12,33
36	24,00	12,00
35	23,33	11,66
34	22,66	11,33
33	22,00	11,00
32	21,33	10,66
31	20,66	10,33
30	20,00	10,00
29	19,33	9,66
28	18,66	9,33
27	18,00	9,00
26	17,33	8,66
25	16,66	8,33
24	16,00	8,00
23	15,33	7,66
22	14,66	7,33
21	14,00	7,00
20	13,33	6,66
19	12,66	6,33
18	12,00	6,00

17	11,33	5,66
16	10,66	5,33
15	10,00	5,00
14	9,33	4,66
13	8,66	4,33
12	8,00	4,00

(*) Observe-se que são **26,66 unidades**, de acordo com a duração definida pelo sistema ou rede de ensino (60 minutos, 50 minutos, 45 minutos ou qualquer outra que o sistema ou rede tenha decidido).

FONTE: BRASIL, 2012b

Conforme demonstra a tabela 1, o professor deve ter assegurada uma composição da jornada de trabalho que contenha, no máximo, 2/3 (dois terços) de cada unidade que compõe essa jornada, para interação com os estudantes. E, no mínimo, 1/3 (um terço) destas horas destinadas às atividades extraclasse. Portanto, para uma carga horária de 40 horas semanais, **26,66** destas serão destinadas à interação com as crianças e **13,33** para atividades extraclasse, o que corresponde a 33% da carga horária em questão para estudo, planejamento e avaliação.

Considerando as alterações na legislação trazidas pelo Fundeb e pela Lei do Piso (que fixou prazo até 31 de dezembro de 2009 para que os entes federados criassem ou adequassem seus planos de carreira considerando a legislação federal), tornou-se necessário rever o Parecer 03/97. Este foi revogado e a nova orientação do CNE sobre as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública foi sintetizada, pela relatora Maria Izabel Noronha, na Resolução 02/2009 e no Parecer 09 de 2009. Segundo a CNTE (2009), ambas as legislações absorveram grande parte das reivindicações dos trabalhadores em educação.

O Parecer do CNE/CEB nº 09/2009 destaca que a garantia da almejada qualidade social da educação está atrelada à valorização docente através da articulação de três aspectos constitutivos: carreira, jornada e piso salarial.

A Resolução do CNE/CEB nº 02/09 entre outros dispositivos estabelece como diretriz: acesso à carreira por concurso de provas e títulos; progressão por titulação, por valorização da experiência profissional, por desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; isonomia salarial com demais servidores públicos com formação semelhante; orienta a jornada de 40 horas (preferencialmente), incentivando sua realização em apenas uma unidade escolar.

No tocante a questão da remuneração docente, há importantes debates realizados evidenciando que as práticas merecem ser analisadas. Apesar de ser uma importante luta dos trabalhadores da educação no Brasil, a Lei do Piso ainda não é respeitada segundo a CNTE (2012)³⁶, por dez Estados (Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe) e outros 11 Estados (Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, São Paulo, Tocantins) não cumprem integralmente a Lei que abrange também o cumprimento de 1/3 da carga horária docente como hora-atividade. A CNTE afirma que somente quatro Estados (Acre, Amazonas, Mato Grosso e Rondônia) e o Distrito Federal cumprem a lei na íntegra.

Sobre a não aplicação da jornada do piso, o Parecer nº 18/2012 afirma: “[...] é imperioso que os entes federados que ainda não aplicam a jornada do piso, providenciem cronograma de aplicação e, por conseguinte, previsão na Lei de Diretrizes Orçamentárias e na Lei Orçamentária”. (BRASIL, 2012b, p.30). Assim, os entes federados deverão articular-se de modo a atender a Lei 11.738/2008. Contudo, essa organização é colocada sob a ideia de implantação progressiva, que considera as dificuldades de alguns sistemas de ensino:

[...] tanto em relação ao aspecto financeiro, quanto no tocante à falta de profissionais suficientes, votamos para que, nesses sistemas, a implementação da composição da jornada de trabalho prevista na referida lei possa se dar de forma paulatina, nos termos deste Parecer e do inciso VII do art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 2/2009. (BRASIL, 2012b, p.30)

As Diretrizes Nacionais para a remuneração e carreira do magistério representam avanços quanto ao reconhecimento da importância destes profissionais, pois, como já defendia o professor João Monlevade, no Parecer do CNE/CEB nº 2 de 1997, a desvalorização do professor da Educação Básica requer um equacionamento das questões salariais, carreira, jornada e formação (inicial e continuada).

No que se refere aos docentes da EI, é preciso estar atento quanto às condições de trabalho, remuneração e carreira desses profissionais recentemente “incorporados” à carreira do magistério. Conforme afirma Campos, a Educação,

³⁶ Disponível em; < <http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/11118-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso->> Acesso em 16 de novembro de 2012.

especialmente a EI, por estar dirigida prioritariamente às crianças mais pobres, apresenta desvantagens ou perdas quando as legislações são colocadas em prática. A autora faz uma crítica ao predomínio da visão ainda existente de que **“para a criança pequena qualquer coisa serve: não se valoriza o profissional que trabalha com ela”**. (CAMPOS, 2006, p.99), bem como não se considera a qualidade dos recursos pedagógicos, materiais e de espaços adequados.

Conforme o já citado Parecer CNE/CEB nº 08/2010³⁷, entre os fatores que mais influenciam na qualidade da Educação Básica no Brasil estão: a necessidade de real valorização da carreira do magistério, a ampliação do financiamento da educação e uma melhor organização da gestão.

Esse Parecer afirma que “certamente, o maior desafio rumo à qualidade é promover a valorização dos profissionais da Educação”, o que exige adequada remuneração, instituição de planos de carreira, promoção da formação inicial e continuada, e adequadas condições de trabalho, para tornar a carreira mais atrativa àqueles alunos melhores preparados, chamados no documento de “mais talentosos egressos do Ensino Médio”. Almeja-se que os alunos que possuam as melhores notas nos exames vestibulares, possam escolher a carreira do magistério.

O documento destaca que os professores da Educação Básica recebem baixos salários e que há uma diversidade discrepante de remunerações entre as unidades federativas. Mas os dados permitem aferir, também, outra constatação não mencionada no Parecer 08/10: há remunerações desiguais entre as docências na Educação Básica. Em especial, os números apresentados pela PNAD/IBGE de 2006, evidenciam diferenças entre os salários dos professores das séries iniciais do EF e EI. Estes últimos recebiam a menor remuneração (661,00) em relação à atuação no EF (749,00). Igualmente, os números do PNAD 2007, referente ao salário Médio dos professores da Educação Básica no Brasil, com jornada semanal de 40 horas e por grau de formação e nível de atuação segundo áreas geográficas, demonstram que os docentes da EI que atuam tanto com formação em nível Médio como em nível Superior, têm remuneração inferior ao professor que atua no EF. (BRASIL, 2010b).

A Educação Básica contempla aspectos de igualdades e diferenças que são inerentes à constituição de sua estrutura entre as etapas. No entanto, essa situação

³⁷ Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4o da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.

acerca da remuneração, que inferioriza as docentes da EI, conflita com a condição colocada à EI quando esta foi considerada primeira etapa da Educação Básica e, portanto, já não se trata de “diferença”, mas sim de uma “desigualdade”, pois:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

Conforme Cury (2008), a Educação Básica prevê a inter-relação entre as etapas que a constitui e que, portanto, formam um todo articulado. Mas neste conjunto, a especificidade também deve ser considerada. Significa que as etapas que compõem a Educação Básica - EI, EF e Médio - têm suas peculiaridades.

Embora a EI seja a “raiz da educação básica, o ensino fundamental o seu tronco e o ensino médio” o seu “acabamento” (Cury, 2008, p. 295), não deve haver uma relação hierarquizada ou de condescendência entre elas, mas de interdependência, respeito e reciprocidade.

Tais considerações, infelizmente, não têm sido plenamente consideradas no plano das ações práticas da execução da lei. As palavras de Souza ajudam a ilustrar a afirmação ora realizada:

Entendo também que esse *estar junto* (a educação infantil com as outras etapas da educação básica) pode representar, pelo menos no plano de ações de determinadas instituições educativas brasileiras, uma subserviência de uma etapa à outra, especialmente da educação infantil em relação ao ensino fundamental, devido a vários fatores, entre eles, a recente consolidação da identidade da educação infantil no Brasil e o lugar que o ensino fundamental ocupa socialmente. (SOUZA, 2008, p.19 – 20, grifos do autor).

Essas diferenciações e subserviências no contexto da atuação docente, especialmente, no que se refere a hierarquização entre carreiras, têm sido alimentadas pelos contextos de expansão da EI pautadas na contenção de gastos, que aplica pagamentos mais baixos aos docentes da área, utilizando-se do infelizmente não superado contexto histórico de constituição da carreira dessas profissionais.

A manutenção de carreiras que atribuem denominações diversas para os profissionais da EI, que não a de professor, parece ser uma solução encontrada pelos municípios diante da dificuldade de financiamento de seus sistemas de ensino,

pois segundo Carreira e Pinto (2007) a remuneração docente está entre os fatores que mais geram impacto no custo total do orçamento (CARREIRA; PINTO, 2007).

A formulação de políticas públicas para a EI não pode pretender expandir a oferta em detrimento da deterioração da qualidade dos serviços, entre os quais está a atenção à carreira de suas docentes. A observação da história educacional brasileira voltada ao ensino obrigatório, conforme Oliveira e Araujo, revela que esse caminho já foi percorrido, pois até a década de 1980, as ações concentraram-se na “construção de prédios escolares, na compra de material escolar, muitas vezes de segunda categoria e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho” (2005, p.9, grifos nossos).

Conforme o estudo de Corrêa e Pinto (2010), no município paulista de Ribeirão Preto, verificou-se que as educadoras de creches têm jornada semanal de trabalho fixa de 41 horas semanais, não recebendo por hora-atividade. Além disso, existe uma diferenciação no salário inicial e na progressão do plano de carreira entre elas e as professoras de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. A formação mínima exigida é a mesma do Magistério, ensino médio na modalidade Normal. Contudo, segundo o Estatuto deste Município, as educadoras de creche só podem evoluir um nível (passando de 200 para 201), enquanto as demais, além de já iniciar neste último nível, podem chegar até o nível 205 (CORRÊA; PINTO, 2010).

O Parecer 09, de 2009, trouxe uma discussão importante sobre a não inclusão das docentes da EI nos planos de carreira do pessoal do magistério. Em sua exposição de motivos, atesta que os entes federados que não contemplam nos planos de carreira do pessoal do magistério as docentes da EI cometem um equívoco, pois se trata de uma contradição à sua condição docente estabelecidas nas legislações que estão em consonância com a LDB e com a Carta Magna da Nação, especialmente após a EC nº 53, que passou a compreender todas as etapas da educação básica de forma equitativa na distribuição de recursos.

A Lei nº 11.494/2007 (de regulamentação do Fundeb), no art. 10, apresenta os quatro primeiros incisos (de um total de dezessete) que revelam o acerto por buscar a inclusão nos Planos de Carreira do pessoal docente àquelas que trabalham na EI.

A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica:

I - creche em tempo integral;
II - pré-escola em tempo integral;
III - creche em tempo parcial;
IV - pré-escola em tempo parcial;
[...] (BRASIL, 2007a, grifos nossos).

A exemplo da manutenção de carreiras com outras denominações que mantêm as docentes da EI à margem do magistério está o cargo de educador infantil descrito por Pinto (2009). Na RME de Belo Horizonte, “93% são educadoras infantis e 7% são professoras. Isso se explica porque, a partir da promulgação da Lei nº. 8.679/2003, as profissionais da carreira de educador infantil passaram a exercer a docência na educação infantil [...]”. A afirmação da autora parece referir-se a redução de custos pelo município ao manter o cargo de educador infantil.

O Parecer 21, de 2008, do Conselho Nacional de Educação admite a existência de profissionais que atuam na EI tendo formação adequada e que não integram regularmente a carreira do magistério. Sobre este fato, o referido Parecer admite haver o enfraquecimento e desvalorização destas docentes, além de estar fora dos princípios constitucionais e preceitos legais. O Parecer insiste pela “[...] regularização dessas docentes, mediante realização dos necessários concursos públicos para possibilitar acesso à carreira do magistério, com as vantagens e obrigações equivalentes” (BRASIL, 2008c, p.6).

Em 2012, o CNE faz um novo pronunciamento através do Parecer 17 de 2012 e descreve ser recorrente a contratação de pessoal sem a formação mínima exigida pela LDB para o exercício do cargo, para atuação com crianças de 0 a 3 anos pelos sistemas de ensino, “muitas vezes, inclusive, por meio de concursos públicos”.

Alguns sistemas de ensino defendem que na creche podem trabalhar profissionais não docentes coordenando os grupos infantis - auxiliares de desenvolvimento infantil, técnicos em desenvolvimento infantil, recreacionistas, monitores, pajens, e outras denominações, dado que a função desses profissionais não seria a de ensinar para crianças, mas a de socializá-las, garantir seu bem-estar. (BRASIL, 2012a, p.5)

O CNE, contrariando esta opinião da não necessidade de formação específica, destaca que deve haver o compromisso das instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores de EI de modo a atender o ordenamento legal e as especificidades do trabalho e dos conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças menores de seis anos em

ambientes de educação coletiva. Os sistemas de ensino devem zelar pela contratação de docentes com formação e conhecimentos de suas funções de educar e cuidar, que saibam propor e realizar interações de qualidade com e para as crianças pequenas e que lhes possibilitem a construção de significações sobre o mundo e sobre si, sendo respeitadas em suas necessidades e especificidades.

Apesar dos avanços na legislação que normatiza a carreira docente, em especial em relação à educação infantil, é necessário que se intensifiquem as análises e os debates sobre a sua organização, pois, em muitos municípios, a prática tem revelado a abstenção das responsabilidades de equiparação às demais carreiras docentes da Educação Básica.

3 A CONSTITUIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Na cidade de Curitiba, assim como em todo o Brasil, o papel da EI deu-se entrelaçado com a história e o papel das mulheres na entrada para o mercado de trabalho, com a organização dos movimentos sociais e com o desenvolvimento econômico e urbano da cidade, refletindo o contexto sócio-econômico, político e cultural nacional mais amplo. É em meio a esse contexto que foi se instituindo a organização profissional do trabalho com as crianças pequenas do município.

De acordo com os estudos de Sebastiani (1996) e Costa (1997), é possível afirmar que até 1970 não havia, por parte do município de Curitiba, uma política específica da área da infância e adolescência. Havia somente ações de cunho caritativo.

Era, na capital do estado, portanto, que se concentravam as intenções do governo estadual que se materializavam nas chamadas "ações terapêuticas", isto é, os internatos e "escolas correccionais" e nas denominadas "ações preventivas, isto é, os semi internatos, que eram desenvolvidas fundamentalmente por organizações filantrópicas, com o apoio do Estado. (COSTA, 1997, pag.217).

A oferta da pré-escola, conforme Sebastiani (1996), iniciou-se na década de 50 com a matrícula de crianças que tinham entre cinco e seis anos no chamado ensino "pré-primário", o qual funcionava junto aos grupos escolares da rede estadual e de algumas particulares (geralmente religiosas). Seu objetivo primeiro era antecipar a escolarização, ou seja, tinha uma perspectiva preparatória e propedêutica para o ensino fundamental.

A autora evidencia também que foi a partir de 1976 que o Município de Curitiba começou a assumir o atendimento ofertado em creches (às crianças de 0 a 6 anos) e que este período coincidiu com um período de "intensa modificação na estrutura social" da cidade, ocasionado pela migração campo/cidade e pelo crescimento industrial verificado com a implantação da Cidade Industrial, que por sua vez, gerou a necessidade da ampliação da oferta de serviços sociais em geral.

Para a cidade de Curitiba, no início dos anos 1970, período do "milagre econômico" no regime militar, havia o desejo de torná-la a "vitrine urbana do Brasil

desenvolvido e moderno”, com vistas à internacionalização do capital (SOCZEK, 2006).

Em meio a essa conjuntura delineava-se a política de urbanização da cidade, um processo que era dual segundo Mantagute (2009), pois havia uma distinção entre as políticas para quem já estava instalado na cidade (os curitibanos que precisavam criar identidade com o espaço da cidade) e para os recém-chegados (muitos dos quais passaram a morar nas favelas que estavam na periferia da cidade), que aqui vinham com a esperança de encontrar melhores condições de vida. Para estes foram buscadas estratégias que os conduzissem a uma adaptação funcional e normalizada à cidade considerada saudável.

No ano de 1976, o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC)³⁸ foi pressionado por manifestações populares dos moradores das favelas, que almejavam a ampliação dos serviços sociais prestados. Diante dos desafios a enfrentar, o IPPUC lança o “Programa de Desfavelamento de Curitiba”, embora, na prática, já existisse desde 1974. Seu objetivo era controlar e amenizar o aumento da expansão das favelas na cidade, através da ação de “controladores físicos” que impediam a ampliação ou melhorias dos barracos e orientavam e encaminhavam a população quanto à compra de terrenos e mudanças de locais (COSTA, 1997).

Nesse contexto, com a preocupação em liberar as mães para o trabalho, o atendimento público então disponibilizado pela Prefeitura do Município de Curitiba (PMC) reunia os seus filhos e filhas em galpões onde eram mantidos ocupados com atividades de recreação. “Podemos afirmar que nestes galpões nasceram as políticas de atendimento à infância e adolescência na cidade de Curitiba”. (COSTA, 1997, p. 218)

Deste modo, em 1977, surgem as primeiras construções de creches nos conjuntos habitacionais, que fizeram parte do Plano de Desfavelamento no Município de Curitiba. As mulheres que eram mães e receberam essas moradias foram recrutadas para cuidar das crianças em troca do pagamento de suas casas (COSTA, 1997).

Sebastiani (1996), referindo-se à proposta de implantação dos Centros Sociais, com a criação das creches, afirma que o Plano de Desfavelamento, apesar

³⁸O IPPUC foi criado em 1965, na Gestão do Prefeito Ivo Arzua Pereira com o objetivo de planejar a reforma e o planejamento urbano de Curitiba. Composto principalmente por engenheiros e arquitetos, foi responsável pelas grandes transformações estruturais vividas por Curitiba nos anos 1970 (IPPUC, 1999).

de considerar a grande importância dos cuidados com a criança, tinha como preocupação evitar a possibilidade de sua marginalização futura, bem como liberar a mãe para o trabalho extradomiciliar. O Plano não trazia em sua descrição quaisquer orientações ou definições que norteassem o trabalho a ser desenvolvido com as crianças nas creches. Tratou-se “de um conjunto de formulações genéricas e imprecisas” (SEBASTIANI,1996, p. 25). Deste Plano resultaram oito creches implantadas em 1977 e outras quatro em 1979. Entre esse período (1978) foram construídas outras duas unidades com recursos do governo federal, da Fundação Nacional do Bem- Estar do MENOR - FUNABEM. (Idem, Ibidem).

Em 1979, o prefeito Jaime Lerner (pertencente ao partido ARENA) assume pela segunda vez a Prefeitura de Curitiba (1979-82) e, em julho do mesmo ano, o Departamento de Desenvolvimento Social do IPPUC responsável pelo atendimento à infância e adolescência elaborou o documento intitulado “Propostas de Creche para Curitiba”, voltado em seu diagnóstico à preocupação com a questão das crianças que não tinham quem as cuidasse em razão da mulher ter adentrado ao mercado de trabalho. Tratou-se da primeira proposta do governo municipal de atendimento coletivo às crianças carentes de 0 a 6 nos de idade, embora não tenha sido efetivada (Idem, Ibidem, p. 27).

Sebastiani (1996) traz um quadro que constava na referida proposta, a qual revela a concepção de trabalho na EI e das profissionais responsáveis pela sua execução junto às crianças:

Faixa de Idade	Professores	Período	Auxiliares	Período
4 meses a 2 anos	—	—	2	Integral
5 a 4 anos	1	parcial	1	parcial
4 a 6 anos	1	parcial	1	parcial

QUADRO 4: PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELO TRABALHO COM AS CRIANÇAS DE 4 MESES A 6 ANOS NO DOCUMENTO PROPOSTA DE CRECHES PARA CURITIBA -1979
 FONTE: SEBASTIANI (1996, p.26).

Em concordância com a autora, constata-se que a organização proposta concebe o atendimento para a criança pequena como algo mais simples, de menor importância, por isso não requeria uma profissional qualificada. À criança acima de

dois anos, propunha-se um período compreendido como educacional, pois a atuação da professora foi prevista.

Esta organização vislumbra um cenário que dialoga e reflete a realidade brasileira sobre o entendimento do trabalho realizado nas creches. Como justificativa da não contratação de professoras com as crianças até dois anos estava a dificuldade referente aos recursos financeiros, pois os professores custavam mais aos cofres públicos (como o é até os dias de hoje) e a necessidade de formação adequada para professores que não entendiam que o trabalho com os cuidados desqualificariam sua atuação profissional. Essa afirmação é realizada a partir das considerações de Sebastiani (1996), com base no depoimento de uma das profissionais do IPPUC:

Conforme depoimento de uma socióloga do IPPUC e membro da equipe técnica que elaborou essa proposta, existiam dois motivos para a não-inclusão do trabalho do professor com as crianças de três meses a dois anos: o primeiro referia-se ao aumento de custo que isso significaria; o segundo, dizia respeito à dificuldade, anteriormente encontrada, da aceitação dos professores (a maioria recém-formados) em trabalhar com as crianças pequenas, já que nesse atendimento era preciso desenvolver atividades então consideradas impróprias para esse profissional (troca de fraldas, banho, etc). Assim, segundo a declaração dada, optou-se pela priorização da relação afetiva dos adultos com a criança, determinando que esse trabalho fosse realizado por pessoas da própria comunidade. (SEBASTIANI, 1996, p.26)

Esse entendimento irá acompanhar e influenciar a história das políticas de atendimento à criança pequena e seus profissionais até os dias atuais.

Nesse período, houve avanço quanto ao sistema de admissão de funcionários com a introdução de uma seleção baseada em testes psicológicos e entrevistas, que obedecia a quatro etapas: divulgação e recrutamento na comunidade de inserção da creche; entrevista prévia feita pelas assistentes sociais da área, contrapondo-se ao modo anterior de escolha aleatória das funcionárias. Quanto aos critérios gerais para a seleção eram: equilíbrio emocional para atuar com as crianças; ausência de distúrbios mentais e neurológicos; boa higiene. Para a babá era necessário saber ler e escrever (COSTA, 1997).

As babás eram contratadas para trabalhar nas creches na região periférica da cidade através do regime de trabalho da CLT de Trabalho³⁹, porém, quem

³⁹ A administração pública brasileira tem como regimes jurídicos possíveis de serem adotados: o regime Estatutário e o Regime Celetista (CLT). O estatutário é regido pelo Direito Administrativo,

assinava o contrato de trabalho dos funcionários nomeados pela PMC, era a Fundação de Recuperação do Indigente – FREI. Já as professoras do pré-escolar precisavam ter Magistério em nível de 2º Grau (enquanto para babás era solicitado somente o 1º Grau incompleto) e prestavam concurso público para a sua admissão (MANTAGUTE, 2009).

Essa diferenciação de contratação dos funcionários, trazida por Mantagute (2009), revela uma das distinções que ocorriam na história da pré-escola e das creches no Brasil.

As dificuldades enfrentadas no trabalho das creches curitibanas são levantadas por Costa (1997, p.228), que apresenta em sua pesquisa alguns fatos ocorridos na época. Mesmo com as exigências por ocasião da contratação e de um investimento, ainda que “incipiente na qualificação dos funcionários”, constatou-se alta incidência de licenças para tratamento de saúde e de pessoas emocionalmente incapacitadas para o trabalho com as crianças, número inadequado de funcionários por criança bem como para o suprimento das vagas das licenças maternidade e de tratamento de saúde.

Conforme Sebastiani (1996), entre os anos de 1979 a 1982 houve uma série de propostas desenhadas com vistas ao atendimento às crianças carentes:

- a) O Município de Curitiba contava com recursos do governo federal (FUNABEM) para o desenvolvimento do Programa “Centro de Estudos do Menor e Integração à Comunidade” – **CEMIC**. Embora chamados de creche, os CEMIC atendiam crianças de 3 a 12 anos (e não mais de 0 a 6 anos). Quanto ao seu funcionamento explica-se que

No programa CEMIC, **definem-se atividades do tipo creche (três meses a dois anos), maternal (dois a quatro anos), pré-escolar (quatro a seis anos) e recreação orientada e orientação pedagógica (sete a onze anos), sem serem apresentadas maiores especificações.** Não se encontram explicações sobre o funcionamento dos CEMICs, ou mesmo qualquer informação que esclareça sobre como seria feito esse atendimento. Assim, sem a especificação do que se pretendia realizar, esse programa significou em si a implantação física de dez novas unidades, gerenciadas pela PMC, que mantiveram a denominação de creches, porém com atendimento a crianças de zero a doze anos de idade. (SEBASTIANI, 1996, p.29, grifos nossos).

disciplinado pela Constituição e pelos estatutos próprios dos servidores, sob a tutela do Direito Público – concurso público. O Celetista é regulado pelo Direito do Trabalho, disciplinado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o qual regulamenta as relações individuais e coletivas no trabalho.

- b) Preocupados com a necessidade de expansão da oferta, o IPPUC, na década de 1980, concentra as discussões e ações em um modelo de atendimento à EI que pretendia ser mais integrado e abrangente. Partindo do documento “Proposta de Creche para Curitiba”, idealizou-se uma nova estrutura chamada de “**Módulo de Atendimento Infantil**”, com vistas a garantir o atendimento às crianças de zero a três anos em situação de vulnerabilidade social e de três a quatorze anos, através de diversos programas. A ideia era dinamizar os serviços voltados à criança e adolescente, pela qual estava responsabilizada uma equipe de técnicos lotados na unidade central, tanto pelo treinamento como pela direção e supervisão do projeto.

Cada módulo de Atendimento Infantil era organizado para uma área de abrangência de até 10 mil habitantes e composto de:

- **Uma unidade central** – que atuava em dois níveis: interno, como creche, atendendo a 170 crianças de zero a quatorze anos (com prioridade para a faixa etária de zero a três anos), sendo que, para crianças de zero a seis anos, o atendimento seria em período integral, e, para as demais crianças, em tempo parcial; e externo, como dinamizadora das demais unidades, racionalizando recursos e envolvendo a população e as instituições locais.
- **Quatro Creches Recreio** – menor porte que a unidade central, porém prestando os mesmos serviços. Atendia a 100 crianças de três a quatorze anos, com prioridade para a faixa etária de três a seis, permanecendo em tempo integral;
- **Dez Creches da Vizinhança** – atendimento feito por uma mãe em sua própria casa a um grupo de 10 crianças de zero a seis anos;
- **Cinco áreas com Programação de Rua** – atendimento a 30 crianças de sete a quatorze anos, através de atividades esportivas, recreativas, culturais e artesanais, ocupando espaços disponíveis na comunidade. (SEBASTIANI, 1996, p. 30, grifos nossos).

- c) A proposta do **Módulo de Atendimento Infantil**, não foi implementada em sua totalidade. Dez meses depois, o IPPUC e o Departamento de Desenvolvimento Social (DDS) realizariam um novo trabalho: **Programa de Expansão do Programa de Atendimento Infantil para Curitiba – 1981**, que pretendia a oferta do serviço de acordo com seis diferentes alternativas:

- *Creche da Vizinhança* (também denominada unidade intermediária) – diferentemente de anos anteriores, essa modalidade passou a representar a creche que tinha a sua gestão realizada pela comunidade – mais comumente por uma Associação de Moradores da região -, recebendo apoio técnico e financeiro da PMC;

- Centro de Atendimento Infantil (CAI) – creches geridas e mantidas pela PMC;
- *Programa Mãe Solidária* – atendimento realizado pelas próprias mães da comunidade em suas próprias casas, cujo serviço prestado é remunerado pelas mães que dele se utilizam, e a alimentação é garantida por um valor *per capita* repassada pela PMC;
- *Programa Rua do Recreio* – desenvolvimento de atividades esportivas, recreativas, culturais e artesanais, com ênfase nos aspectos de lazer e criação.
- *Módulo de Atendimento Infantil* – união das quatro alternativas acima citadas, porém funcionando de maneira integrada;
- *Programa Especial: Casa do Brinquedo* – pretendia-se através da Oficina de Produção (formação de instrutores para a produção, confecção e reparo de brinquedos) e da Casa do Brinquedo (comercialização, elaboração de documentos e treinamento de babás e professoras), fornecer brinquedos para as creches e incentivar as crianças a confeccionar seus próprios brinquedos. (SEBASTIANI, 1996, p. 34).

d) Em 1982, buscando melhorar o atendimento, investiu-se nas equipes multidisciplinares, nas ações da equipe técnica que modificaram a sua atuação para atuação junto às creches.

Nesse sentido, aparece no relatório uma série de encaminhamentos: mudaram-se as estratégias do trabalho em equipe, incentivou-se a atuação em área, foram realizados treinamentos, reuniões, visitas de acompanhamento, supervisões, seleção de pessoal, entrevistas, reciclagens, estudos para análise de documentos e orientações administrativas. (SEBASTIANI, 1996 p. 36-37).

Também foram criados outros dois programas (além daqueles que permaneceram: CAI, CEMIC, Creche da Vizinhança, Mãe Solidária): Estimulação Essencial e Educação Pré-Escolar. Este último com a preocupação de preparação para o Ensino Fundamental.

- Estimulação Essencial – programa que se propõe a atender a crianças de três meses a cinco anos sem deficiências específicas, mas com sinais de “imaturidade no seu desenvolvimento bio-psico-social por hipostimulação e/ou por desnutrição” (Curitiba, 1983a, p. 4).
- Educação Pré-Escolar - atendimento a 350 crianças de quatro a seis anos nas Creches da Vizinhança, com recursos obtidos através da realização de um convênio entre Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Mobral e PMC. (SEBASTIANI, 1996, p. 37).

Conforme observou Sebastiani, as alterações não foram significativas para além da troca de nomes, causando apenas alguma confusão: as Creches Recreio passaram a ser chamadas de Creches da Vizinhança. As antigas Creches de Vizinhança foram denominadas Mãe Solidária e a programação de rua transformou-se em Rua do Recreio.

Este era o contexto em que até esse momento estavam imersas as profissionais que atuavam com as crianças nas creches.

Ainda, conforme a autora, foi por ocasião da “Proposta de Expansão do Programa para de Atendimento Infantil para Curitiba – 1981”, que pela primeira vez falou-se na preparação e acompanhamento sistemático do pessoal que atuava diretamente com as crianças. Uma declaração que não ultrapassava a fronteira da declaração da necessidade.

A questão dos profissionais que atuam nas creches não se resolve nem mesmo evolui, até porque não há uma compreensão da função educacional da creche, e assim não se pensa em profissionais com formação para exercer esse trabalho, e, ainda, conforme explicitado, admite-se que qualquer pessoa possa realizar esse trabalho desde que pertença ao ‘mesmo meio social’ das famílias atendidas. (SEBASTIANI, 1996, p.35)

Das observações realizadas até aqui, verifica-se que, da não consideração da necessidade de profissionais com formação adequada para atuar com as crianças pequenas formulou-se o programa chamado “Mãe Solidária” e Creches de Vizinhança, que envolviam a comunidade nas áreas de educação e cultura. Um modelo que persistiu ainda que o diagnóstico realizado pelo IPPUC constatasse a precarização do atendimento. Portanto, Curitiba teve uma política para o atendimento à infância que preconizava a relação público-privado.

Enquanto as creches oficiais ou CEMIC eram mantidas e gerenciadas pela PMC, as Creches de Vizinhança eram mantidas em regime de convênio com os poderes públicos municipal, estadual ou federal e eram gerenciadas comumente pelas Associações de Moradores. Já o Programa “Mãe Solidária” era mantido pelas próprias mães, que deixavam seus filhos sob a guarda e tutela de outras que se dispunham a atender este propósito. A PMC complementava com um valor per capita para custear a alimentação das crianças. (SEBASTIANI, 1996, pág.34).

Nas gestões anteriores a 1983 foi instituído o programa de Voluntariado do Paraná/ PROVOPAR-CURITIBA, que era ligado à primeira-dama da cidade. Tratava-se de grupos de voluntárias abastadas que *amadrinhavam* as creches provendo alguns dos recursos que o poder público afirmava não poder providenciar. Dentre eles, Costa (1997) cita a compra de fogões semi-industriais para os CEMICs, festas e passeios às crianças. Havia até mesmo a interferência destas madrinhas nas propostas das creches:

Havia sérios problemas com estes grupos de madrinhas que, muitas vezes, tentavam interferir nas concepções do trabalho desenvolvido (houve um grupo que decidiu que as crianças de *sua creche* teriam que usar uniforme porque as roupas eram inadequadas). (COSTA, 1997, p. 292).

Segundo Costa, em 1983, com a integração maior do Setor de Atendimento Infantil centralizando e definindo as decisões, acabou-se com a “*função de madrinha*” e o PROVOPAR passou a ter importância como auxílio às Creches da Vizinhança.

Na gestão de 1983-85 houve o interesse em oficializar as Creches da Vizinhança. Para isso, foram abertas discussões com as diretorias das Associações de Moradores, que gerenciavam as unidades almejando negociar o processo de mudança. Todavia, algumas associações recusaram a medida temendo perder o “poder” de gerir as creches. Na ocasião, decidiu-se que o poder público municipal ficaria responsável pela contratação dos funcionários. Na gestão de 1986-88, apenas cinco creches decidiram pela oficialização (COSTA, 1997).

A implantação das diferentes propostas de atendimento pela PMC, especialmente as Creches da Vizinhança e Mãe Solidária (e similares), espelha o modelo econômico do Estado brasileiro. Sobre este período de políticas de atendimento à infância, Ciavatta afirma que “[...] a calamitosa situação da criança brasileira não é apenas fruto da escassez de recursos mas de opções políticas que privilegiam os grandes investimentos e sacrificam, particularmente, as populações de baixa renda” (CIAVATTA, 1984, p.25), de modo a lidar pobremente com a pobreza. A autora afirma que os aspectos de expansão econômica foram privilegiados em detrimento da política econômico-social que deveria atender as necessidades básicas de saúde e educação da grande população.

Nestas condições, a política municipal para EI delineava-se como um “favor”, uma dádiva dos filantropos e que pouco exigia em termos de qualificação. Aqui se tinha uma identidade construída não com apoio em saberes profissionais, mas baseada em qualidades femininas e maternais, ainda que os critérios não primassem por essas categorias. A exemplo do constatado por Ciavatta em sua pesquisa, a remuneração “irrisória” atribuída às mães que atuavam nas creches lares e comunitárias representava “um aspecto contravertido do ponto de vista social, por carregar as características do subemprego da mão-de-obra feminina

doméstica” (CIAVATTA, 1984, p.25), além de demonstrar na época a urgência quanto a supervisão e controle da nutrição e atendimento educacional prestado às crianças.

Neste sentido, como afirmou Kramer (2008), o pressuposto da naturalização feminina para atuação com as crianças tornou-se um fator que não contribui para a necessária profissionalização e discussão sobre as melhorias das condições de trabalho e remuneração.

3.1 O PRIMEIRO CONCURSO PARA AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

Em 1985, na gestão do então Prefeito Maurício Fruet (PMDB), foram estabelecidos objetivos para a educação voltados desde a ampliação de vagas até a implantação de proposta pedagógica, quando foi organizado o primeiro concurso público para os funcionários da creche (SOCZEK, 2006). Mas não houve mudanças conceituais significativas do ponto de vista da concepção do que significava a creche. Ela ainda era tida como um lugar seguro para se deixar as crianças enquanto as mães trabalhavam fora e para que não fossem vítimas da marginalização futura (SEBASTIANI, 1996).

Antes da realização do concurso público, as babás e os demais servidores que atuavam nas creches sob o regime CLT, tiveram enquadramento para as respectivas funções aprovado pela Lei 6.615, de 28 de dezembro de 1984, atuando 44 horas semanais.

O primeiro concurso público para atuação docente na EI no Município de Curitiba foi para o cargo e função Babá, pertencente ao Grupo Ocupacional Serviços Gerais. Como escolaridade exigida estava o primeiro grau incompleto (4º série)⁴⁰.

No início da gestão do prefeito Roberto Requião (1986-88), do PMDB, por ocasião de uma reforma administrativa, o Departamento de Desenvolvimento Social (DDS) foi transformado na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS),

⁴⁰ Regulamentação dada pelo Decreto nº 183 de 1985.

responsável pelo atendimento das creches no Município, através do Departamento de Atendimento à Criança e Adolescente (SEBASTIANI, 1996; MANTAGUTE, 2009).

Ao final deste mesmo ano, a cidade contava com 38 creches para crianças de zero a seis anos em vários locais da cidade. Neste período, conforme a listagem das funções para o cargo de babá, que atuava diretamente com as crianças, estava a preocupação com as questões de higiene, saúde, guarda e cuidados com as crianças (MANTAGUTE, 2009).

O modelo de inserção profissional da EI está relacionado ao modo de inserção da mulher na área de educação da criança pequena. Ao mesmo tempo em que se abriu uma oportunidade de campo de atuação profissional para a mulher no espaço público, as qualidades exigidas para a sua atuação permanecem ligadas a características definidas por questões de gênero, que evocam papéis desempenhados pela mulher no espaço privado, no universo doméstico. (CERISARA, 1996; KRAMER, 2008).

Sebastiani esclarece que o “*Programa de Governo para Atendimento Infantil*”, desenvolvido na gestão do então prefeito Roberto Requião (1986-88), trouxe um plano detalhado das proposições e conceitos expressos no documento “*Manual de Orientações Técnico-Administrativas do programa Creche*”. (SEBASTIANI, 1996, p. 42). Sobre o conteúdo das especificações do documento e funções de cada funcionário da creche, Mantagute contribui com o esclarecimento de que:

Pela primeira vez verificou-se na documentação da PMC consultada, a indicação de normas de funcionamento para creches, assim como as funções específicas de cada categoria de funcionário dentro da creche. Neste manual são eleitas as seguintes funções para o funcionamento das creches públicas em Curitiba: administrador da creche, cozinheiro, auxiliar de cozinha, lactarista, auxiliar de serviços gerais, babá, lavadeira, vigia e estagiário. (MANTAGUTE, 2009, p. 87)

Mantagute (2009), após análise do manual, inferiu “[...] que o *controle* e a *organização* eram atividades importantes na rotina das babás com as crianças, tendo em vista as funções que lhe foram atribuídas” (MANTAGUTE, 2009, p.88, grifos do autor). Estas funções eram de duas ordens: a primeira referia-se às tarefas condizentes com o atendimento de cuidados relacionados à saúde, sono, higiene, alimentação e demais atividades que requeriam a supervisão de um adulto para as crianças executá-las e também as funções que dizem respeito à responsabilização

das babás pelas necessidades de segurança, acompanhamento da frequência, atenção aos momentos de entrega e recepção das crianças aos responsáveis das crianças na instituição organizada para atender ao coletivo de crianças. A segunda característica referia-se às funções voltadas à preocupação com o plano educativo.

A importância que ambos os aspectos tinham no exercício da função das profissionais estava diretamente relacionado com a concepção de creche expressa no documento:

A creche, como se nota, tem uma importância fundamental para a sobrevivência e para o desenvolvimento emocional da criança. É muito importante o atendimento físico da criança, porém, o mais necessário e vital é o atendimento emocional, pois a personalidade da criança, que será estruturada em sua maior parte nas creches, depende desse tipo de atendimento.

Nenhuma soma de conhecimentos pode tomar o lugar o amor. A experiência e os conhecimentos são importantes, mas cuidar da criança não deve ser um dever, mas um prazer.

(...) E para a criança a creche só será boa quando conseguir oferecer o calor afetivo que a mãe estaria apta a oferecer, e também acrescentar às suas responsabilidades a proteção, a segurança, a estimulação da saúde física e mental.

(...) Será de obrigação maior da creche prevenir os riscos de desenvolvimento decorrentes da substituição da mãe, por adultos responsáveis pela realização de uma educação que integre os aspectos afetivos e intelectual. (SMDS, 1986 apud SEBASTIANI, 1996, p.43).

Havia uma ênfase no atendimento às necessidades emocionais da criança, ou seja, a creche e a sua profissional deveriam cumprir com o papel de substituição afetiva da mãe. Esperava-se, portanto, como especificidade profissional, aquelas pessoas “dispostas a assumir uma função maternal”. (SEBASTIANI, 1996, p.43-44)

A questão afetiva estava sobreposta às demais questões e “aparece mais que implícita a visão de que o conhecimento e a experiência pedagógica, requisitos fundamentais ao profissional que deve realizar esse atendimento, sejam secundários em relação ao prazer [...]”. (SEBASTIANI, 1996, p. 43). Sebastiani, sem negar a afetividade como elemento necessário às boas relações humanas, e entendendo-a como igualmente importante na relação pedagógica, aponta para a necessidade de compreender a creche como instituição educacional em sua essência e que requer profissionais qualificados para o trabalho. Pode-se completar essa ideia afirmando que a EI requer profissionais qualificados para a ação de cuidar e educar na infância.

Segundo a autora, o referido manual propunha a oferta de um ambiente diferente daquele que a criança tinha em sua casa, partindo do princípio que ela precisava ser protegida dos males do seu meio social, o que não valorizava a experiência e cultura da criança, ao mesmo tempo em que dificultava a integração casa-creche. Além disso, o documento não apresentava objetividade e clareza entre os conceitos e o encadeamento das ações propostas (SEBASTIANI, 1996).

De uma forma geral, os conceitos apresentados são carregados de retórica e estão desvinculados das propostas que aparecem na sequência do documento. Essas propostas, por sua vez, estão colocadas de uma maneira tão abstrata que não permitem compreender a sua concretização, sua operacionalização. (SEBASTIANI, 1996, p. 45).

Contudo, apesar de criticar a falta de clareza em relação a alguns conceitos e conhecimentos que compreendiam a educação para a criança de zero a seis anos, a autora também afirma que deve ser reconhecida a iniciativa de intentar a realização e discussão sobre o que se compreendia como a melhor função da creche para a promoção do desenvolvimento da criança. Assim, tratou-se de uma primeira iniciativa, a partir da qual seria possível dar continuidade às reflexões de modo a aperfeiçoá-las.

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS A CARTA MAGNA BRASILEIRA

Em 1989, Jaime Lerner (PDT) assume pela terceira vez como prefeito eleito. Nesse contexto, recorda-se que conforme art. 208 da CF/88, inc. IV, o Estado tinha o dever de efetivar e garantir à educação as crianças de zero a seis anos de idade mediante o atendimento em creche e pré-escola.

No entanto, o art. 211 fazia uma aceção quanto à priorização do atendimento pré-escolar em detrimento das creches:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

[...]

§ 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e **pré-escolar**.

[...] (BRASIL, 1988, art. 211).

Em 1996, a LDB estabeleceu o dever do Estado para com o atendimento gratuito em creches e pré-escolas e a EC nº 14, alterou a redação do art.211, que passou a incluir as creches na priorização das ações dos municípios: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e **na educação infantil**”. (BRASIL, 1988, § 2º, grifos nossos). Esse movimento indica a dificuldade de inserção e reconhecimento da importância das creches no sistema educacional.

Em Curitiba, como um dos primeiros encaminhamentos realizados pela gestão Lerner, segundo Sebastiani, ocorreu a transferência da gerência da rede de creches para a Secretaria Municipal do Menor, transformada, posteriormente, em Secretaria Municipal da Criança (SMCr). Esta foi assumida pela primeira dama do Município de Curitiba e seu objetivo era “o atendimento à criança e ao adolescente carente e às crianças na creche”. (SEBASTIANI, 1996, p.47).

Nesta gestão, a política de urbanização foi retomada, assim como a política das Creches de Vizinhanças ou Comunitária. Foi criado o programa Vale-Creche, de caráter filantrópico, pelo qual as entidades privadas recebiam apoio técnico e financeiro da SMCr, de modo a incentivar a construção de creches comunitárias em Curitiba (SOCZEK, 2006).

Em 1989 o PROVOPAR foi reativado sob a ótica de uma nova perspectiva: instituiu o Programa Vale-Creche, que tratou de oferecer:

[...] às empresas particulares sediadas no Município, aos profissionais liberais e às pessoas físicas a possibilidade de vagas a serem utilizadas por filhos de seus funcionários, em qualquer creche da rede oficial da PMC ou conveniada. Essa participação se dá através de carnês: o Vale-Doação, que é uma doação pura e simples, sem implicar o fornecimento de vaga, e o Vale-Vaga, que oferece em troca uma vaga nas creches da PMC, ou conveniadas; ambas as modalidades oferecem benefícios fiscais aos participantes. (SEBASTIANI, 1996, p. 49)

Inicialmente, os recursos do Vale-Creche eram direcionados às creches oficiais e, a partir de 1990, tornaram-se recursos exclusivos das Creches Comunitárias destinadas tanto à sua construção como manutenção. Assim, instituições de “caráter comunitário-representativo, ou filantrópico-religioso”, recebiam apoio técnico-financeiro da Prefeitura Municipal de Curitiba, que estabelecia algumas condições básicas para o funcionamento da unidade (SEBASTIANI, 1996, p. 49).

Soczek (2006) afirma que a gestão Lerner revelou uma concepção privatista de educação, que minimizou o papel do Estado quanto ao financiamento da EI. Contudo, observa-se que tal concepção já iniciara em gestões anteriores, no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Neste período, em Curitiba, os pressupostos neoliberais de reforma do Estado já eram perceptíveis.

Na gestão de 1989-92 ficou estabelecido que não haveria mais Creches da Vizinhaça, um movimento que teve seu início em 1986 e que gerou tensionamentos entre as Associações de Moradores e a PMC. Logo, estas deveriam ser oficializadas ou transformadas em Creches Comunitárias, com o argumento da dificuldade de duplo gerenciamento (Associações de Moradores e PMC). Grande parte das Associações optou pela oficialização. O Programa das Creches Comunitárias utilizou-se, inicialmente, da rede de creches filantrópicas existentes na cidade e estabeleceu convênios. Com os recursos do Vale-Creche foram construídas 10 Creches Comunitárias (Costa 1997).

Sobre o programa Vale-Creche Costa (1997) destaca que:

Este programa foi, talvez, o maior destaque desta gestão, sendo concebido como uma participação positiva de uma sociedade solidária nas políticas de educação informal da criança e do adolescente na cidade de Curitiba. O Vale-Creche recebeu o apoio da mídia tanto de Curitiba como do restante do país, que o considerou modelo a ser imitado por outras cidades como uma importante possibilidade de resolução do *problema* da criança no Brasil. (COSTA, 1997, p. 293).

O apoio da mídia à época da implantação do referido programa é próprio do contexto de crise do Estado brasileiro que requeria redução de gastos com pessoal e diminuição da máquina estatal. A expansão da EI em Curitiba reflete a precarização de modelos utilizados como pretexto para o distanciamento do poder público na oferta dos seus serviços e à promoção de ações da sociedade civil que incentivam o caráter voluntário.

Como elemento importante para a consolidação da área da EI e de suas profissionais, em Curitiba, verifica-se um avanço na concepção do espaço da creche proposta (ocasionado certamente pela CF/88) no documento denominado “*Proposta de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos nas Creches*”, de 1990, elaborado pela equipe de técnica do “Departamento de Atendimento Infantil”, vinculado a SMCr.

Conforme Sebastiani (1996), entre os objetivos do documento estava o de “assegurar à criança, um espaço de educação e desenvolvimento da criança,

superando a perspectiva da guarda e dos cuidados físicos”. Este objetivo teria recebido uma atenção especial da equipe responsável pelo Programa de Creches: “A proposta era de transformar a creche em um verdadeiro ‘espaço de educação’ e assim, partindo dessa perspectiva, a creche passa a ser definida como ‘(...) um local destinado a favorecer o desenvolvimento integral da criança” (SMCr, 1999 apud SEBASTIANI, 1996, p. 48).

Para auxiliar neste intento, a SMCr firmou convênio com o Projeto Araucária, um Programa de Extensão da Universidade Federal do Paraná. Desse modo, elaborou-se a primeira proposta que passou por avaliações e reformulações, sendo desenvolvida efetivamente em 1992. Arelado ainda ao objetivo da creche como um espaço educativo, também em parceria com o Projeto Araucária, foi desenvolvido um Programa de Capacitação de Recursos Humanos destinado a todos os funcionários que atuavam nas creches (SEBASTIANI, 1996).

Conforme o documento do Programa Municipal de Expansão da pré-escola, trazido por Giacomiti⁴¹ (2012), a reformulação de propostas pedagógicas e/ou a aposta em materiais não foram considerados suficientes, havendo o reconhecimento da necessidade de formação, pois,

[...] nas classes conveniadas de pré-escola, o atendimento às crianças é feito por monitores, contratados periodicamente, nem sempre habilitados; nas creches, por funcionários de variados graus de escolarização, inclusive sem o 1º Grau completo; nas escolas municipais, por professores concursados, com habilitação em magistério⁴². (PROGRAMA MUNICIPAL DE EXPANSÃO AO PRÉ-ESCOLAR 1989/1992, p. 15 apud GIACOMITI, 2012).

Na citação trazida por Giacomiti (2012) revela-se a diferenciação de cargos e funções, bem como o nível de exigências quanto à formação dos diferentes profissionais que atuavam na pré-escola conveniada, nas turmas de pré-escola presentes nas escolas municipais e nas creches.

Enquanto para o atendimento nas turmas de pré-escolas das escolas municipais requeria-se professores concursados com magistério (nível Ensino Médio), o atendimento nas instituições conveniadas e nas creches poderia ser realizado por profissionais sem a formação adequada e até mesmo sem formação do 1º Grau, que equivalia ao que hoje se denomina ensino fundamental.

⁴¹ A autora investiga o Projeto Araucária inserido na rede pública de educação do Município de Curitiba, no decorrer dos anos de 1985 e 1992 para a Educação Infantil.

⁴² O documento não traz a quantidade exata de funcionários com relação ao nível de escolaridade.

A necessidade de investimento nas profissionais que atuavam nas creches⁴³ para avançar no trabalho desenvolvido com as crianças para além de orientações pedagógicas elaboradas pela Administração Municipal se evidencia quando, em 1993, a PMC apresenta a *Proposta Pedagógica da Creche*⁴⁴. Esta foi inviabilizada pela dificuldade de conciliação entre a idealização e as condições estruturais e de recursos humanos suficientes para o seu desenvolvimento e discussão coletiva. A explicação foi a falta de investimento na EI na gestão do então prefeito Rafael Greca de Macedo - gestão 1993-96 (SOCZEK, 2006).

A partir dessas ideias desenvolvidas por Giacomiti (2012) e Soczek (2006), compreende-se que o financiamento inadequado interferia na necessária qualificação docente na EI e contribuía para a manutenção do pressuposto de que o trabalho em creches poderia ser realizado dispensando-se maiores exigências acerca da formação profissional, o que, por conseguinte, enfraquecia a concepção da profissional da creche como docente em sua essência. Situação que se estendia para as classes de pré-escola conveniadas.

Quanto ao aspecto da condição legal da carreira de babá, verifica-se que em 1991, foi instituído o Plano de Carreiras da Administração Municipal com a aprovação da Lei nº 7.670, que regulamentou também a carreira dos servidores que atuavam na EI. O Decreto 452/1991, § 6º, estabeleceu que as babás fossem enquadradas na Carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Social, na função de Atendente Infantil, do Grupo Ocupacional Desenvolvimento Social. Logo, essa função será a precursora do cargo de educadora na RME de Curitiba como se verificará na próxima seção.

⁴³ A designação creche somente foi substituída em 2001, pelo Decreto Municipal n.º 55, publicado em 25/01/01, quando então passou a vigorar a denominação Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

⁴⁴ Documento que trazia questões acerca dos encaminhamentos para o trabalho com as crianças pequenas, abordando questões conceituais acerca de aspectos psicológicos, físicos das crianças de zero a seis anos, bem como aspectos referentes a organização da rotina de trabalho nas creches.

3.3 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DA ASSISTÊNCIA SOCIAL À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A CARREIRA DE SUAS PROFISSIONAIS

No ano de 1997, Cássio Taniguchi (PFL) assume a Prefeitura Municipal de Curitiba permanecendo por dois mandatos no poder e é, portanto, na sua gestão que deveriam ocorrer as adequações da EI municipal às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96, inclusive a determinação da integração das creches e pré-escolas ao sistema educacional.

Na época, duas distintas Secretarias estavam trabalhando com a EI: a SME, que zelava pelo atendimento pré-escolar existente em algumas escolas e que, através de convênios, cedia professoras para atuar nas creches, nas turmas das crianças de 5 a 6 anos; e a SMCr, órgão responsável pelas creches oficiais, que atendiam as crianças de 0 a 4 anos e onze meses, e conveniadas do Município de Curitiba. (SOCZEK, 2006).

Como função da SMCr, conforme art. 24 da Lei 7691/1991, estava:

[...] o planejamento operacional e a execução de programas de atendimento **à criança e ao adolescente carente de 0 a 17 anos completos**, para a satisfação das suas necessidades básicas, propiciando condições adequadas a sua integração na sociedade e seu desenvolvimento como indivíduo; a implementação de programas que visem o atendimento à criança de 0 à 6 anos, por meio do serviço de creches administradas diretamente pela Prefeitura ou por intermédio de terceiros; o atendimento da criança e do adolescente através de projetos de ocupação integral, iniciação profissional, profissionalização e alternativas de ocupação; as medidas de proteção e defesa da criança e do adolescente contra atos de violência por parte da família, da comunidade, ou do Estado; a prestação de apoio técnico e financeiro a entidades, grupos e movimentos comunitários em propostas que se coadunem com as diretrizes da Secretaria; a execução de programas, projetos e atividades relacionados com serviços de natureza comunitária voltados para a criança e para o adolescente; a articulação e integração com os outros órgãos do município, demais níveis de governo, entidades da iniciativa privada nas programações inerentes às suas atribuições e outras atividades correlatas. (CURITIBA, 1991)

Note-se que a SMCr voltava-se ao atendimento da criança carente. Portanto, o funcionamento nas creches assumia a concepção de atendimento, ou seja, a oferta não se realiza pelo viés da concretização de um direito constitucional da criança, mas como um benefício realizado pela administração pública municipal. Os mecanismos de convênios e “a execução de programas, projetos e atividades

relacionados com serviços de natureza comunitária voltados para a criança e para o adolescente” estavam previstos como funções da SMCr.

Esta organização da EI em Curitiba pode ser comparada à descrição de Cerisara (2002) em sua pesquisa: de um lado estava o trabalho denominado “educativo” nas turmas de pré-escola das escolas regulares, um modelo voltado à escolarização das crianças, por imitação do EF; e de outro, havia um trabalho denominado assistencialista educacional destinado às crianças da creche (0 a 6 anos), que seguiam modelos familiar e/ou hospitalar, direcionado às crianças mais pobres. Trata-se de uma concepção e escolha política.

Esta organização permaneceu até 2002, quando deu-se início, efetivamente, ao processo de transição para integrar as creches e pré-escolas à SME. A Lei municipal Nº 10.644, de 2003, extinguiu a SMCr e, conforme seu art. 3º, reorganizou as suas atribuições subdividindo-as entre a SME e a Fundação de Ação Social (FAS). Coube à SME a administração das unidades educacionais, ficando assim organizadas as suas competências e atribuições:

Será de competência da Secretaria Municipal da Educação a **viabilização dos processos educacionais no ensino fundamental e na educação infantil ofertados pelo Município**, possibilitando o desenvolvimento das várias dimensões da formação humana, com as seguintes atribuições:

I - definir a política educacional no âmbito da rede municipal de ensino;

II- realizar o planejamento operacional e executar as atividades pedagógicas, consoante a legislação vigente;

III - administrar as unidades educacionais a ela vinculadas;

IV- efetuar pesquisas didático-pedagógicas para o desenvolvimento do ensino municipal;

V - definir e administrar indicadores de desempenho para a rede municipal de ensino;

VI - articular-se com outros órgãos municipais, demais níveis de governo, entidades da iniciativa privada e organizações não governamentais, para o desenvolvimento de ações educativas direcionadas aos educandos da rede municipal;

VII - realizar outras atividades correlatas. (CURITIBA, 2003, art. 3º, grifos nossos).

Conforme a Lei 10.644/2003, as adequações necessárias quanto aos servidores deveriam ser realizadas através dos Decretos. Quanto à gestão dos recursos aprovados pela Lei Orçamentária, tornou-se responsabilidade respectivamente do Secretário da SME e do Presidente da FAS, conforme “a natureza das atividades sob a competência das respectivas pastas”, (art. 7º), ficando o Poder Executivo autorizado a fazer os ajustes orçamentários necessários, em decorrência da alocação das atribuições da SMCr para a SME e FAS , art. 8º.

Com a extinção da SMCr, as 140⁴⁵ unidades ficaram sob a responsabilidade do sistema educacional. Além disso, houve a inserção dos pedagogos no quadro de profissionais dos CMEI. As creches comunitárias permaneceram, no ano de 2003, sob a responsabilidade da FAS. Somente a partir de 2004, elas também passaram a ser integradas à SME, recebendo acompanhamento e orientação da SME – realizado pela Equipe do Departamento de Educação Infantil (CURITIBA, 2006d).

3.4 A CRIAÇÃO DO CARGO DE EDUCADORA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

O termo “educador” passou a ser comumente utilizado por ocasião do processo de discussão acerca do lançamento do *Manual de orientação Pedagógico – Administrativo*, em 1998, através do qual se alterou o modo de nomear os profissionais e as Instituições da educação Infantil do município (SOCZEK, 2006), embora não estivesse oficializado na legislação.

A oficialização da designação educadora para referir-se a uma das profissionais que atuavam diretamente com as crianças nas creches, ocorreu somente em 2002, através da aprovação da Lei 10.390, a qual criou duas carreiras: de Atendimento à Infância e Adolescência com o cargo único de Educadora (foco de interesse para esse estudo) e a carreira de Atendimento Social com o cargo único de Educador Social (Art. 1º). Ambas as carreiras situadas na área da Assistência Social. O quadro 5 contribui para melhor esclarecer a organização das referidas carreiras.

Tratando-se da Carreira de Atendimento à Infância e Adolescência constata-se que sua criação ocorreu por transformação parcial de cargos da Carreira de Desenvolvimento Social prevista para a Administração Direta na Lei nº 7.670 de 1991 e suas alterações constituíram um quadro composto pelo cargo único de Educadora.

⁴⁵ Dados referentes ao ano de 2003. Fonte: SME/ Departamento de Planejamento e Informações – Sistemas de Gestão Educacional e Plano de Obras.

CARREIRAS	CARGO	ÁREA DE ATUAÇÃO	NÍVEIS DE CARREIRA
ATENDIMENTO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	Educador	a) Educação Infantil b) Risco Social c) Sócio-Preventiva d) Atendimento Social	1. Nível I 2. Nível II
ATENDIMENTO SOCIAL	Educador Social	a) Risco social b) Atendimento Social	1. Nível I 2. Nível II

QUADRO 5: CARREIRAS CRIADAS PELA LEI 10.390 DE 2002 E SUAS ÁREAS DE ATUAÇÃO.
FONTE: CURITIBA, 2002a

Era, portanto, a carreira de Atendimento à Infância e à Adolescência que atendia as instituições de EI do município. À educadora eram possibilitadas quatro áreas de atuação mediante a realização de um exame/processo interno de alocação da Administração: a) de educação infantil que possibilitava a atuação em CMEI; b) área Sócio-preventiva, para atuação com crianças e adolescentes de 7 a 17 anos em contra-turno escolar; c) área de Risco Social que possibilitava a atuação do educador em programas de unidade de abrigo com usuários em vulnerabilidade social e pessoal; d) área de Atendimento Social em serviços de apoio específicos e administrativos nas áreas educativas, preventivas e de proteção integral e defesa à criança e ao adolescente⁴⁶ - uma área de atividade considerada em extinção pelo art. 15 da lei 10.390/2002.

A carreira em questão estava dividida em uma *parte permanente* e em uma *parte especial*. A parte permanente estava estruturada em dois níveis:

- A. Nível I: composto de quatro áreas de atividade: a) Risco Social I; b) Educação Infantil I; c) Sócio – Preventiva; d) Atendimento Social I;
- B. Nível II: composto também de quatro áreas de atividade: a) Risco Social II; b) Educação Infantil II; c) Sócio - preventiva II; d) Atendimento Social II.

Para a parte especial, cujo ingresso requeria somente o Ensino Fundamental completo, havia a previsão de extinção progressiva à medida que os servidores fossem atingindo o grau de escolarização exigido (Ensino Médio – sem magistério) e era possibilitada a atuação em três áreas de atividade: a) Educação Infantil, b) atividade Sócio – preventiva; c) serviços de Creche.

⁴⁶ Conforme Decreto 175 de 2002, tratava-se de um cargo de apoio a técnicos com nível de escolarização superior, assistindo-os quanto a tarefas sociais, levantamento de dados para elaboração de programas de trabalho social, levantamento e tabulação de dados de pesquisas, elaboração de material didático, redação de ofícios, memorandos entre outros.

As funções para o cargo de educadora, nível especial (para aquelas profissionais que tinham apenas o ensino fundamental completo) estava assim descrito conforme sumário de atribuições: “Executar atividades pedagógicas, educativas e de recreação na área de atendimento à infância e adolescência, **realizando tarefas de limpeza e conservação dos equipamentos da Secretaria Municipal da Criança**” (CURITIBA, 2002b)

Atividades de limpeza faziam parte das atribuições do cargo de educador na parte especial da carreira. É preciso lembrar que as educadoras podiam transitar em sua carreira entre as áreas de atividade conforme descrição do quadro nº 6 através de um procedimento interno organizado pela Administração Municipal. Cada área constava da descrição das tarefas a serem desempenhadas pela educadora.

<p>Área de Educação Infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Executar atividades pedagógicas, de acordo com a proposta pedagógica da Secretaria, respeitando o estágio de desenvolvimento das crianças. -Identificar eventuais problemas e dificuldades no desenvolvimento das crianças, encaminhando ao diretor e/ou ao supervisor. -Realizar atividades educativas e de recreação com as crianças sob a sua responsabilidade, respeitando o desenvolvimento de cada faixa etária. - Manter-se atualizado sobre as condições do desenvolvimento integral da criança, estabelecendo um relacionamento afetivo com a mesma e de colaboração com a família. -Organizar e manter atualizados os dados cadastrais das crianças que estão sob a sua responsabilidade. - Controlar a frequência e pontualidade das crianças na unidade, comunicando aos superiores os casos de faltas e atrasos em excesso. -Ministrar medicamentos às crianças, em conformidade com as prescrições médicas. - Acompanhar as crianças nas atividades referentes a refeições, higiene pessoal e organização do ambiente, incentivando a aquisição de hábitos saudáveis. - Recepcionar e entregar as crianças aos responsáveis, observando estritamente os procedimentos preestabelecidos pela unidade. - Organizar e manter a ordem do ambiente onde se desenvolvem as atividades com as crianças. - Promover a segurança das crianças, intervindo em situações que ofereçam riscos. - Participar no desenvolvimento dos trabalhos realizados com a família e grupo de pais. -Participar das reuniões de equipe na unidade, sempre que solicitado. -Participar de cursos de qualificação profissional, aplicando conhecimento de habilidades adquiridas, no trabalho com seu grupo de educandos, bem como multiplicar tais conhecimentos em sua unidade. - Desempenhar outras atividades correlatas.
<p>Área de</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Executar tarefas de limpeza e conservação nas dependências da unidade, utilizando materiais apropriados. -Efetuar a limpeza e conservação da lavanderia e seus equipamentos. -Lavar e passar roupas, fraldas e toalhas, levando em consideração o padrão de higiene preestabelecido. -Efetuar reformas nas roupas do berçário, quando necessário. -Acondicionar e destinar o lixo adequadamente. -Participar de cursos de qualificação profissional, aplicando conhecimento e habilidades adquiridas, no trabalho com o seu grupo de educandos, bem como multiplicar tais conhecimentos em sua unidade.

<p>Serviços de Creche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Executar serviços de cozinha e lactário. -Acompanhar as crianças nas atividades referentes a refeições, higiene pessoal e organização do ambiente, incentivando a aquisição de hábitos saudáveis. -Prestar atendimento à criança, garantindo a segurança e desenvolvendo atividades educativas quando solicitado pelo diretor. - Promover a segurança das crianças, intervindo em situações que ofereçam riscos. - Comunicar à chefia imediata a constatação de qualquer problema de saúde e/ou emocional, apresentado pela criança. - Participar de reuniões e treinamentos, quando solicitado. -Desempenhar outras atividades correlatas.
<p>Área Sócio-preventiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Executar atividades educativas de acordo com a proposta pedagógica e normatização dos programas sociopreventivos, objetivando contribuir na formação de crianças e adolescentes. -Participar da elaboração, execução e atualização do projeto educativo da unidade. -Realizar planejamento de atividades educativas para o seu grupo de educandos, utilizando para pesquisa materiais pedagógicos indicados pela Secretaria Municipal da Criança. -Utilizar os materiais necessários às suas atividades educativas, conforme previsto em seu planejamento e de acordo com a padronização do programa. -Participar e acompanhar as crianças e adolescentes nas atividades desenvolvidas no interior da unidade, bem como naquelas extras, zelando pelo bem estar dos mesmos. -Efetuar o controle de frequência diária do seu grupo de crianças e adolescentes. - -Receber e atender os pais de crianças e adolescentes e pessoas da comunidade com atenção e respeito, oferecendo as orientações solicitadas. -Acompanhar as crianças e adolescentes nas atividades referentes a refeições, higiene pessoal e organização do ambiente incentivando a aquisição de hábitos saudáveis. -Cuidar do ambiente de trabalho, mantendo-o rigorosamente limpo, conservado e organizado. -Participar das reuniões de equipe na unidade sempre que solicitado. -Participar de cursos de qualificação profissional, aplicando conhecimento e habilidades adquiridas, no trabalho com seu grupo de educandos, bem como multiplicar tais acontecimentos em sua unidade. -Desempenhar outras atividades correlatas

QUADRO 6: ATRIBUIÇÕES DO CARGO DE EDUCADORA REFERENTE À PARTE ESPECIAL DA CARREIRA DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA - LEI 10. 390/2002.

FONTE: a autora, com base no Decreto 175/2002.

A análise das atribuições que constituiu o quadro especial da carreira revela que as profissionais atuavam com crianças pequenas e adolescentes. Também deveriam desempenhar atividades muito diversas que iam desde a participação em formações, planejamento e execução de propostas pedagógicas, até a atenção quanto a proteção e segurança das crianças e adolescentes, além, é claro, das referidas atividades de cuidado e higiene do espaço educativo. A curiosidade fica latente quanto ao que significaria no contexto de cada área de atividade a descrição da necessidade de realizar “outras atividades correlatas”.

A pormenorização dessas atividades se justifica pelo fato de que estas educadoras impactaram o atendimento das crianças iniciado na Secretaria Municipal de Curitiba, com suas histórias pessoais e profissionais que marcaram sua

identidade profissional. Um grupo que requereu oportunidades de formação inicial e continuada e que tinha pela frente o desafio de continuar a constituição de sua profissionalidade docente, porém num outro órgão (SME), juntamente com as novas educadoras que iriam chegar através dos concursos seguintes com a escolarização de Ensino Médio.

Estas últimas, isto é, as educadoras recém - concursadas na vigência da lei 10.390/2002, entravam na parte permanente da carreira, pois atendiam o requisito de possuir Ensino Médio (embora fosse exigida a modalidade magistério pela LDB/96).

As características gerais do cargo de educadora, para a parte permanente da carreira, abordavam a questão do educar e cuidar tanto para as creches como para a atuação em outras áreas de atividade com as crianças e adolescentes e não mencionavam a função de limpeza do ambiente.

EDUCAR

- Participar da elaboração do planejamento, organização e execução de atividades educativas, preventivas e recreativas na unidade/programa, de acordo com a proposta da Secretaria, respeitando o estágio de desenvolvimento das crianças e/ou adolescentes, objetivando contribuir na formação integral dos mesmos.
- Realizar planejamento de atividades educativas e recreativas para o seu grupo de educandos, utilizando para pesquisa materiais pedagógicos que venham de (sic) encontro com a proposta pedagógica dos programas da Secretaria Municipal da Criança.
- Integrar crianças e adolescentes na dinâmica operacional do programa, esclarecendo e orientando em relação a valores sociais e educativos.
- Observar, acompanhar e promover individual e coletivamente, o desenvolvimento físico, psíquico, afetivo e social da criança ou adolescente, considerando seus limites, interesses e valores, a partir do fortalecimento das relações de afeto e respeito às diferenças.

CUIDAR (segurança, higiene e saúde)

- Identificar eventuais situações problemas das crianças e/ou adolescentes, encaminhando ao diretor e/ou supervisor.
- Orientar e acompanhar as crianças e/ou adolescentes nas atividades referentes a refeições, higiene pessoal e organização do ambiente e incentivando a aquisição de hábitos saudáveis.
- Participar e acompanhar as crianças e adolescentes nas atividades desenvolvidas no interior da unidade, bem como naquelas extras, zelando pelo bem estar e segurança dos mesmos.
- Ministrando medicação em conformidade com as prescrições médicas à criança e/ou adolescente com problemas de saúde.
- Promover a ordem e o convívio saudável entre os participantes dos programas sociais, através de intervenções constantes, seguindo normas que regulamentam tais programas, mediando conflitos, quando necessário. (CURITIBA, 2002b).

Ainda que o educar apareça com mais veemência nas características gerais do cargo, note-se que as atribuições específicas à área de atividade denominada Educação Infantil I, da parte permanente, estava restrita a aspectos, sobretudo operacionais, de ações voltadas à execução dos cuidados físicos:

ÁREA DE ATIVIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL I

Executar atividades referentes a higiene pessoal e alimentação das crianças, incentivando a aquisição de hábitos saudáveis.

Organizar e manter atualizados os dados cadastrais das crianças que estão sob sua responsabilidade.

Acompanhar o desenvolvimento de crianças sob sua responsabilidade, através de registro.

Recepcionar e entregar as crianças aos responsáveis, observando estritamente os procedimentos preestabelecidos pela unidade/programa.

Realizar serviços de apoio específicos e administrativos nas áreas educativas, preventivas e de proteção integral e defesa à criança.

Redigir datilografar e/ou digitar cartas, ofícios, memorandos e correspondências diversas. (CURITIBA, 2002b).

As atribuições para o nível II eram as mesmas do nível I, ou seja, voltadas à execução de atividades preocupadas com a segurança, higiene e saúde e às questões mais burocráticas do trabalho, como organização de informações.

Na redação da lei consta “acompanhar o desenvolvimento de crianças sob sua responsabilidade”. Porém, o termo “planejamento” sequer aparece na relação das atividades das educadoras, o que gera o seguinte questionamento: como acompanhar o desenvolvimento de uma criança se não estão previstos os encaminhamentos para promovê-lo? Logo, se não se sabe onde quer chegar, não se pode estabelecer os caminhos e nem mesmo os critérios para avaliar o suposto percurso.

ÁREA DE ATIVIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL II

- Executar atividades referentes à higiene pessoal e alimentação das crianças, incentivando a aquisição de hábitos saudáveis.

- Organizar e manter atualizados os dados cadastrais das crianças que estão sob sua responsabilidade.

- Acompanhar o desenvolvimento de crianças sob sua responsabilidade, através de registro.

- Recepcionar e entregar as crianças aos responsáveis, observando estritamente os procedimentos preestabelecidos pela unidade/programa.

- Realizar serviços de apoio específicos e administrativos nas áreas educativas, preventivas e de proteção integral e defesa à criança.

- Redigir, datilografar e/ou digitar cartas, ofícios, memorandos e correspondências diversas (CURITIBA, 2002b)

Conforme art. 5º da lei, o processo de concurso estava organizado com quatro fases de caráter eliminatório e/ou classificatório: prova escrita de conhecimentos; prova de títulos; avaliação psicológica (análise de perfil para o cargo); exame médico-ocupacional.

O avanço na carreira ocorria através de Crescimento Horizontal e Vertical por Merecimento⁴⁷.

3.4.1 O Reenquadramento das profissionais da EI de Curitiba pela Lei 10.390 de 2002

O procedimento do reenquadramento dos servidores no Cargo de educadora pela Lei 10.390/02 é um aspecto que merece atenção quando analisada a constituição da carreira das educadoras do Município de Curitiba, pois trouxe implicações quanto à necessidade de destinação de recursos na formação inicial e continuada, bem como para a constituição da identidade docente das profissionais que então passariam a atuar especificamente com as crianças de 0 a 5 anos.

O art. 14 trata do reenquadramento ocorrido na parte especial:

Ficam reenquadrados a partir da data da publicação desta lei, anexos II, III, IV, V e VI, **no cargo de Educador, na parte especial da carreira** de Atendimento à Infância e Adolescência: I - na área de atividade de **Serviços de Creche**, os servidores titulares dos cargos de Auxiliar de Serviços de Creche da carreira de Desenvolvimento Social; II - na área de atividade de **Educação Infantil**, os servidores titulares dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Social que atuam na área de atividade Atendimento Infantil da carreira de Desenvolvimento Social; III - na área de atividade **Sócio-Preventiva**, os servidores titulares dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Social que atuam na área de atividade Educação Social da carreira de Desenvolvimento Social. (CURITIBA, 2002, grifos do autor).

O reenquadramento ocorrido na parte permanente está colocado no art. 15 da referida lei:

Ficam reenquadrados a partir da data da publicação desta lei, anexos II, III, IV, V e VI, **no cargo de Educador, nível I, da parte permanente**, da

⁴⁷ Procedimentos que seguem os mesmos princípios metodológicos da Lei 12.083 e que serão aprofundados na sequência deste trabalho.

carreira de Atendimento à Infância e Adolescência:
 I - os servidores titulares do cargo de Assistente de Desenvolvimento Social nas áreas de atuação Assistência ao Desenvolvimento Social e Técnico-Social da carreira de Desenvolvimento Social, área de atividade Atendimento Social I;
 II - os servidores titulares do cargo de Assistente de Desenvolvimento Social na área de atuação Orientação Social da carreira de Desenvolvimento Social, área de atividade Risco Social I;
 III - os servidores titulares do cargo de Educador Social da carreira de Desenvolvimento Social, área de atividade Risco Social I. (CURITIBA, 2002, grifos nossos).

A análise do procedimento de reenquadramento das servidoras possibilita a percepção de que foram agregadas distintas profissionais na carreira de educadora, com diferentes experiências⁴⁸ adquiridas nas diversas funções que desempenhavam nos setores da carreira de Desenvolvimento Social referentes às áreas de atividade de Serviços de Creche, Educação Infantil I, II, III e Sócio-Preventiva.

Entre a diversidade de experiências estão: acompanhamento de adolescentes inseridos em programas de formação voltados à inserção no mercado de trabalho, cozinheiras, auxiliares de cozinha, assistentes de desenvolvimento social, serviços de lactário, nos setores do meio ambiente, limpeza e manutenção dos ambientes, acompanhamentos e visitas às famílias, serviços administrativos de apoio a técnicos, entre outros. A descrição das atividades diferenciadas pelas profissionais pode ser verificada, principalmente no quadro nº 6 que trata das atribuições das educadoras na parte especial nas diferentes áreas de atividades, na seção anterior.

Outro ponto que merece destaque é a possibilidade de transição entre as carreiras. O art. 26 admitia a mudança de área de atuação conforme demanda específica da administração municipal, mediante portaria da SMCr ou da FAS, considerando os critérios definidos em decreto. Reafirmando este princípio está o art. 27, que em seu parágrafo único estabelece que:

Fica assegurada aos servidores reenquadrados nos cargos de Educador da Carreira de Atendimento à Infância e Adolescência ou de Educador Social, da Carreira de Atendimento Social, em decorrência desta lei, **a permanência na área de atividade em que forem reenquadrados, podendo haver mudança de área somente nas seguintes hipóteses:**
 I - quando **houver interesse da Administração** e mediante **opção expressa do servidor;**
 II - quando sobrevier **restrição médico ocupacional**, atestada pelo setor competente, que indicará a área de atividade compatível com as condições de saúde do servidor. (CURITIBA, 2002, grifos nossos).

⁴⁸ Para aprofundamento das especificidades das atuações de cada cargo das Carreiras de Atendimento à Infância e Adolescência ver Decreto 175 de 2002 (CURITIBA, 2002)

Esse contexto parece revelar o que a administração municipal concebia como “característica multifuncional”, ou seja, uma carreira que permitia a atuação do cargo de educadora em vários órgãos e a realização de muitas tarefas, conforme § 5º, art. 18: SMCr, FAS, Secretaria Municipal da Saúde (SMS); SME, Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

§ 5º - Os servidores aprovados no Procedimento Específico de Transição, relativo ao cargo de Educador, deverão ficar 02 (dois) anos, no mínimo, em efetivo exercício das atribuições próprias do cargo, desenvolvendo ações educativas ou preventivas e de proteção integral a crianças e adolescentes nos seguintes órgãos municipais:
I-Secretaria Municipal da Criança;
II-Fundação de Ação Social;
III-Secretaria Municipal da Saúde;
IV- Secretaria Municipal do Meio Ambiente;
V- Secretaria Municipal da Educação. (CURITIBA, 2002a)

A educadora que fosse aprovada no Procedimento específico de Transição da parte especial para a parte permanente deveria ficar 02 (dois) anos, pelo menos, em efetivo exercício num desses órgãos anteriormente mencionados.

Neste processo de Transição da parte especial para a parte permanente, o Educador social também poderia realizar o mesmo trabalho que a educadora, segundo a lei, pois conforme o § 6º poderiam desenvolver “ações educativas ou preventivas e de proteção integral as crianças, adolescentes e adultos” nos seguintes órgãos municipais: FAS e SMCr.

Essa possibilidade de transitar entre as áreas de atuação (área de atividade denominada na lei), e entre as carreiras, desconsiderava a especificidade do trabalho docente com as crianças pequenas, pois como já dito tratou-se de uma carreira “multifuncional” sem exigências mínimas específicas.

A Lei 10.390/02 não representou para as educadoras, em se tratando da condição de trabalho docente, remuneração e carreira, avanços significativos que ultrapassassem nomenclaturas, pois continuaram com a mesma carga horária de 40h semanais e com salário menor que o do professor que atuava 20h semanais. A sua carreira não foi modificada ou repensada para fins específicos da área da Secretaria Municipal da Educação (SME), mas permanecia tal qual como fora desenhada e aprovada enquanto servia ao projeto de atendimento educacional da área da assistência social, com caráter gerencial. Além disso, também não atendia a exigência mínima legal de formação em Ensino Médio, modalidade magistério.

Note-se que a carreira de educadora na Lei 10.390/02 foi criada um ano antes da extinção da Secretaria Municipal da Criança. Portanto, foi criada para atender objetivos postos por uma Secretaria que pretendia ações voltadas à satisfação das necessidades básicas de crianças e adolescentes, de 0 a 16 anos, visando a sua proteção e compensação de carências, tendo para isso recursos advindos com:

[...] a prestação de apoio técnico e financeiro a entidades, grupos e movimentos comunitários em propostas que se coadunem com as diretrizes da Secretaria; a execução de programas, projetos e atividades relacionadas com serviços de natureza comunitária voltados para a criança e para o adolescente; a articulação e integração com os outros órgãos do município, demais níveis de governo, entidades da iniciativa privada nas programações inerentes às suas atribuições e outras atividades correlatas. (CURITIBA, 1991b, art.24).

Portanto, com a extinção da SMCr e a inclusão dos CMEI à SME, verificou-se uma tentativa de deflagrar o processo de integração para atender a LDB. Houve uma acomodação administrativa dos prédios, e dos recursos financeiros, materiais e humanos. No entanto, as profissionais não tinham sua situação resolvida sob o ponto de vista da LDB, pois além de não terem resolvida a exigência de formação mínima de Ensino Médio – Magistério, continuavam sem a identidade de atuação específica para a SME, pois podiam atuar nos CMEI (SME) e também podiam transitar nas demais atividades da carreira na assistência social (FAS): Risco Social, Atendimento Social, Sócio-preventiva.

A Lei 10.390/02 vigorou ainda por mais quatro anos, até a aprovação da Lei 12.083/06 que estabeleceu a carreira própria de educadora.

O Quadro 7 possibilita a visualização das alterações do cargo e da carreira de educadora no Município de Curitiba.

Percebe-se que, ao longo do tempo, a exigência para atuação docente na EI foi sendo ampliada como resultado da força das leis nacionais acerca do reconhecimento da necessária ampliação do atendimento público para essa faixa etária. Mas este processo não se deu de forma linear e simultânea a aprovação das leis nacionais.

* CARREIRA	LEGISLAÇÃO	GRUPO OCUPACIONAL	CARGO	ÁREA	FORMAÇÃO MÍNIMA	INGRESSO
Babá	Lei 6615 de 1984	Serviços Gerais	Babá	Assistência Social	1º grau incompleto	C.L.T.
Babá	Decreto nº 176/1985 e Portaria 950/1985	Grupo G Serviços Gerais	Babá		1º Grau incompleto	Concurso com prova escrita
Auxiliar de Desenvolvimento Social	Lei 7670/1991	Grupo Ocupacional ⁴⁹ Desenvolvimento Social	Atendente Infantil		Ens. Fundam. Completo	Concurso com: 1. Provas 2. Títulos
Atendimento à Infância e a Adolescência	Lei 10.390/02	Grupo Ocupacional Desenvolvimento Social e depois a Lei 11.000/2004 ⁵⁰ passou a constituir o Grupo Ocupacional Médio ⁵¹	Educador		Ensino Médio (sem magistério)	Concurso com: 1. Prova escrita de conhecimentos; 2. Prova de títulos; 3. Avaliação psicológica, inclusiv e com análise de perfil para o cargo; 4. Exame médico-ocupacional.
Educador	Lei 12.083/06	Grupo Ocupacional Médio	Educador	Educação	Ensino Médio-modalidade magistério	Concurso com: 1. Prova de conhecimentos 2. Prova de títulos 3. Avaliação psicológica 4. Exame médico-ocupacional, e conforme edital nº 1/2012, também é realizada uma prova de desenvolvimento didático.

* A jornada para todas as carreiras instituídas, desde o seu início, foi (e continua sendo) de 40 horas semanais.

QUADRO 7: CARREIRAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA (1985 a 2012)

FONTE: (CURITIBA, 1984;1985a;1985b;1991;2002;2006b).

⁴⁹ Por Grupo Ocupacional entende-se o conjunto de carreiras que guardam semelhança quanto à natureza das atribuições, campos de conhecimento e qualificações básicas.

⁵⁰ A Lei Nº 11.000, de 3 de junho de 2004 “institui Plano de Carreira para os servidores integrantes dos Grupos Ocupacionais Básico, Médio e Superior do Município de Curitiba, para a Administração Direta, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Instituto Municipal de Administração Pública, Instituto de Previdência dos Servidores do Município de Curitiba, Fundação de Ação Social e Fundação Cultural de Curitiba, altera dispositivos das Leis nº 7.671, de 10 de junho de 1991 e nº 10.390, de 11 de abril de 2002, e dá outras providências.

⁵¹ Por Grupo Ocupacional na Lei 11.000 de 2004 entende-se o agrupamento de cargos com a mesma escolaridade e atribuições de complexidade semelhante.

Até a aprovação da Lei 12.083/06, As profissionais da EI municipal que atuavam diretamente junto às crianças, desde a origem de sua atuação, passaram pelos cargos de Babá, Atendente Infantil e Educador⁵².

Até a Lei 10.390/02, os cargos estavam inseridos em carreiras na área da Assistência Social. Com a Lei 12.083/2006, o cargo de Educadora passou a compor uma carreira própria para essas profissionais. Desse modo, teria a Lei 12.083/06 integrado as educadoras à educação atendendo aos dispositivos da LDB 9.394/96?

3.5 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA CARREIRA DE EDUCADORA DA EI PELA LEI 12.083/06 EM CURITIBA

Os Jornais do Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba (SISMUC)⁵³ possibilitaram a obtenção de algumas informações sobre o processo de discussão para reformulação do plano de carreira dos educadores. Conforme dados do material, verificou-se que o SISMUC, ao longo do ano de 2006, promoveu reuniões e debates, com uma comissão eleita em assembleia, intentando a proposição de reformulações ao Plano de Carreira das educadoras que melhor atendessem às suas necessidades. As sugestões foram enviadas à Administração Municipal de Curitiba, isto é, à Secretaria Municipal de Recursos Humanos (SMRH), órgão da SME.

A análise do referido material permitiu examinar que entre as principais reivindicações estavam: a jornada de trabalho de 30h (reclamada desde pelo menos 1996⁵⁴), remuneração isonômica com os profissionais do magistério, respeitadas a proporcionalidade da jornada de trabalho e as perspectivas de carreira com valorização do avanço na escolaridade; garantias de hora permanência e de sua utilização para formação inicial (magistério), com financiamento pela PMC; e descrição das funções da área de atuação.

Ainda, fazendo parte das preocupações do SISMUC constava a reflexão sobre a atuação de duas profissionais distintas exercendo a mesma função, mas

⁵² Designações dadas aos cargos na Lei 10.390/02 e na Lei 12.083/06.

⁵³ Jornais dos SISMUC referentes as datas de 17/10/2005; Junho/2006; 24/08/2006.

⁵⁴ Jornal do SISMUC, Dez, 1996, p.4.

com “tratamento diferenciado” de remuneração, jornada e direitos previdenciários, o que resultaria na quebra de um princípio constitucional da isonomia entre os profissionais. Nesta direção, o SISMUC apresentou a crítica à proposta do projeto de Lei apresentado pela Administração Municipal acerca da situação das educadoras: “Continua havendo dentro dos CMEIS duas classes de profissionais: os professores que exercem a docência e os educadores que, mesmo educando, não são tratados como docentes” (Jornal do SISMUC, 17 de Outubro de 2005, p. 8).

Conforme o Livro de Atas da Câmara Municipal de Curitiba⁵⁵, a aprovação do projeto de Lei⁵⁶, que pretendia a reestruturação das carreiras de educadora, entrou para votação em 1º turno, em Regime de Urgência.

Várias Emendas Aditivas e Modificativas foram propostas pelo Partido dos Trabalhadores e pela Bancada de apoio na ocasião da aprovação da Lei 12.083/06. Entre elas destacam-se: a defesa pela necessidade de alteração do piso adequado ao trabalho, ao tratamento isonômico entre os servidores e à qualificação exigida. Registra-se que tais proposições foram rejeitadas. Como principais conquistas das educadoras estão: os cursos acima de 180 horas passaram a ser considerados para a progressão vertical e as profissionais passaram a receber 20 % de gratificação.

Entre as proposições rejeitadas estava a busca pelo aumento de 15% para a classificação do servidor por ocasião da aprovação no procedimento de promoção vertical. Na redação original da Lei constava que a servidora que obtivesse classificação para a promoção vertical seria promovida para o nível subsequente da carreira, na parte permanente, com ganho de 8,637% (oito vírgula seiscentos e trinta e sete por cento) sobre a referência. A defesa pela proposta de 15% (quinze por cento), chamava a atenção para a justificativa de tratamento isonômico entre as educadoras e demais profissionais do magistério, já que estes últimos têm um ganho de 15% no referido processo. A argumentação utilizada merece ser destacada:

A Administração Municipal deve buscar igualdade de tratamento entre todos os servidores municipais.

Os educadores já trabalham o dobro da jornada dos profissionais do magistério, ainda não fazem parte da aposentadoria especial e não recebem o equivalente ao dobro da remuneração do magistério. Mais este

⁵⁵ Ata 2º Sessão Extraordinária, do 2º Período Legislativo Ordinário, da 2º Sessão Legislativa, da 14º Legislatura realizada em 11 de dezembro de 2006 sob a presidência do Vereador João Claudio Derosso.

⁵⁶ Projeto de Lei nº 05.00286.2006.

tratamento desigual não tem razões de persistir. (Proposição Nº 34.00075.2006, grifos nossos).

A referida Emenda Modificativa foi, portanto, rejeitada. Todavia, a expectativa das educadoras teria sido apenas adiada, pois no ano seguinte, a reivindicação foi contemplada com a aprovação da Lei 12.315/07, passando a vigorar o percentual de 15% a partir de 2008.

O servidor que obtiver classificação para o crescimento vertical será promovido para o nível imediatamente subsequente da carreira na Parte Permanente, com ganho de 15% (quinze por cento) sobre a referência anteriormente ocupada. (CURITIBA, 2006b ,art. 19).

Outra proposição rejeitada foi em relação ao vencimento inicial. O valor inicial aprovado foi de R\$ 648,00 (seiscentos e quarenta e oito reais e noventa centavos), conforme previa o projeto de Lei do governo municipal. A Emenda Modificativa estabelecia o vencimento inicial de R\$ 1.194,48 (um mil cento e noventa e quatro reais e quarenta e oito centavos), que equivaleria à remuneração de uma professora para 40 horas semanais, chamando a atenção para a similaridade das funções e grau de exigência na escolaridade com relação aos professores municipais. Na letra da redação da Emenda Modificativa a defesa pela remuneração da educadora deveria equivaler

[...] ao valor da remuneração de um professor pelo exercício de atividade em dois padrões de 4 horas diárias, o que equivale à jornada do educador. A valorização do Educador passa necessariamente pela recomposição dos seus vencimentos de forma a resgatar a dignidade destes profissionais. (Proposição Nº 34.00064.2006).

Com a aprovação da Lei 12.083/06, houve a reestruturação das Carreiras de Atendimento a Infância e Adolescência e Atendimento Social, passando a existir três carreiras: 1) a de Educadora; 2) de Atendimento Social da administração Direta; 3) e de Atendimento Social da Fundação de Ação Social, da Administração Indireta (Quadro 8). Todas as carreiras das profissionais da EI de Curitiba foram e, ainda são, regulamentadas pelo Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba.

Houve uma reorganização (dada pelo enquadramento) das profissionais alocadas na Carreira de Atendimento à Infância e a Adolescência e suas áreas de atividades com vistas à cisão entre as carreiras (de educadora e educador social) e cargos. Além de delimitar a área de atuação das educadoras em CMEIs, não mais

seria permitido transitar entre as carreiras via procedimento interno da Administração Municipal. Ou seja, não seria mais permitido à educadora escolher atuar na FAS ou em outro órgão da PMC, como era possibilitado na lei anterior, se houvesse a necessidade da Administração Municipal.

CARREIRAS	CARGOS	GESTÃO/Responsabilidade	FORMAÇÃO EXIGIDA
1.Educador	Educador	Secretaria Municipal da Educação	Nível médio, na Modalidade Normal-magistério
2.Atendimento Social da Administração Direta	Educador Social	Fundação de Ação Social	Nível médio
3.Atendimento Social da Fundação Social – Administração Indireta	Educador Social	Fundação de Ação Social	Nível médio

QUADRO 8: REESTRUTURAÇÃO DAS CARREIRAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA E ATENDIMENTO SOCIAL - LEI Nº 12.083 DE 2006
 FONTE: CURITIBA, 2006b.

Portanto, houve a delimitação dos locais de atuação entre os cargos de educadora para a atuação em CMEI⁵⁷ e o cargo de educador social para a atuação na Administração Direta ou da Fundação de Ação Social (de gestão da FAS) - nas carreiras de Atendimento Social da Administração Direta e de Atendimento Social da Fundação de Ação Social, respectivamente.

Sobre a carreira da educadora a lei assim a define:

I - carreira de Educador - por cisão e transformação parcial da carreira de Atendimento à Infância e Adolescência, composta pelo cargo único de Educador, **com característica multifuncional**. (CURITIBA, 2006, art. 1º, grifos nossos).

A expressão “multifuncional”, que tem suas raízes na legislação anterior, permanece como um termo que pretende caracterizar a atual carreira. Todavia, como já visto, essa característica, inicialmente, servia à enunciação de áreas de atividades que eram desenvolvidas sem a consideração de suas especificidades, portanto, carregava a marca da indefinição quanto a profissionalidade e identidade

⁵⁷ Apenas alguns poucos escolheram atuar em espaços das escolas nos chamados Contra-Turnos, por ocasião do processo de reenquadramento. Procedimento que não foi mais utilizado pela PMC.

docente das profissionais da EI. Rememora-se também que o termo adveio de um contexto que não mencionava a necessidade do planejamento pedagógico nas atribuições específicas das profissionais.

O exame da história da estruturação da carreira das educadoras revela o prenúncio da sua condição profissional atual. Uma força de trabalho que amoldou-se aos poucos recursos financeiros destinados à área da educação infantil e que, por conseguinte, gerou diferenciações de valorização quanto aos cargos, atribuições e às exigências de formação para atuação de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos.

Das questões expostas até este momento, pode-se afirmar que com a aprovação da Lei 12.083/06, que rege atualmente a carreira das educadoras, foram realizadas algumas pequenas concessões quanto à remuneração (bem abaixo da expectativa) pela administração municipal.

Inicialmente, não houve avanços significativos para a carreira, mas apenas cumpriu-se com a função de acomodá-la legalmente, numa carreira própria. Isso porque as educadoras estavam atuando na Secretaria Municipal da Educação, quando ainda tinham uma carreira que atendia aos objetivos do órgão da assistência social, isto é, da Secretaria Municipal da Criança.

As educadoras não foram reconhecidas como pertencentes ao grupo dos profissionais do Magistério; a característica atribuída à sua carreira permaneceu sendo “multifuncional”, termo que reprime e ocupa o lugar de outro: “docente”.

4. A ORGANIZAÇÃO DA CARREIRA DE EDUCADORA NA RME DE CURITIBA: DESTAQUES PARA ASPECTOS QUE APROXIMAM OU DISTANCIAM AS CARREIRAS DOCENTES MUNICIPAIS.

Os docentes da RME de Curitiba estão organizados em duas carreiras distintas: Magistério Público Municipal e as Educadoras, regulamentadas respectivamente pelas Leis 10.190 de 2001 e Lei 12.083 de 2006, conforme explicita o quadro 9.

CARREIRAS DOCENTES	CARGO ÚNICO	TITULARES DO CARGO
Profissionais do magistério	Profissionais do Magistério	1. Docência I (do pré ao 5º ano EF) 2. Docência II (6º ano ao 9º ano) 3. Suporte técnico pedagógico (pedagogo) 4. Assistência pedagógica (apoio ao suporte técnico).
Educadora	Educadora	Educadores

QUADRO 9: CARREIRAS E TITULARES DOS CARGOS DOCENTES NA RME DE CURITIBA
FONTE: CURITIBA, 2001a; 2006b.

O Município de Curitiba define como pertencente à Carreira do Magistério Público Municipal o conjunto dos servidores que são titulares do cargo único de Profissional do Magistério. Assim, pertencem a este cargo aqueles servidores que exercem atividades de docência (os professores que atuam desde as turmas de maternal III- faixa etária de 3 para 4 anos em CMEIs- ao 9º ano do ensino fundamental) e de suporte técnico pedagógico direto à docência (pedagogos) e às atividades relacionadas à administração escolar e à gestão dos processos pedagógicos (os diretores e assistentes pedagógicos).

Os profissionais do magistério de Curitiba são servidores públicos regidos pelo Estatuto do Magistério, materializado especialmente nas leis municipais nº 1656/58, nº 6761/85 e nº 10190/2001, com suas respectivas alterações posteriores.

Já a Carreira de educadora é uma carreira própria, que contém o cargo único de educadora, designação utilizada para os docentes que atuam na educação infantil municipal. A partir da prática observada, descreve-se a seguinte organização, conforme quadro nº 10.

TURMA	FAIXA ETÁRIA	EDUCADORAS	PROFESSORAS
Berçário I	0 a 1 ano	4	-----
Berçário II	1 a 2 anos	4	-----
Maternal II	2 a 3 anos	3	-----
Maternal III	3 para 4 anos	2	1
Pré-escola	4 para 5 anos	1	1

QUADRO 10: AGRUPAMENTO DAS TURMAS ORGANIZADAS SEGUNDO AS FAIXAS ETÁRIAS DAS CRIANÇAS

FONTES: CURITIBA, 2013.

Não está mencionada no quadro a turma do Maternal I, um agrupamento organizado considerando-se as faixas etárias das crianças que estão entre o berçário II e o maternal II. A formação desta turma depende do desenvolvimento das crianças e de ajustes às necessidades de ofertas das vagas, tanto nas turmas de berçários II, como nas turmas de maternais I ou II. As educadoras atuam em todas as turmas ora descritas e são servidoras regidas, principalmente, pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais (Lei nº 1656/58) e pela Lei 12.083/06, considerando também as adequações posteriores.

A Lei 10.190/01 estabelece, no art. 2º, que o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal está “voltado para a valorização e incentivo ao profissional que apresente resultados para a melhoria da qualidade da educação básica, estimulando-o ao efetivo exercício da docência ou da atividade pedagógica”. Contudo, contraditoriamente, as educadoras, enquanto docentes da Educação Básica, não estão contempladas na referida legislação municipal, ficando à margem do grupo do Magistério.

A mensagem 91/2006 do Prefeito Carlos Alberto Richa à Câmara Municipal de Curitiba em 24 de novembro de 2006, com o objetivo de encaminhar o Projeto de Lei nº 005.00286.2006, evidencia a preocupação em constituir uma carreira para as educadoras que as conformasse às exigências de formação advindas da legislação nacional, ocorridas principalmente com a LDB.

A criação dessas carreiras **faz-se necessária**, pois, conforme previsto no artigo 62 da Lei nº 9.394/96 – LDB, **a formação mínima de docentes para atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental é aquela oferecida em nível médio, na Modalidade Normal (Magistério), e atualmente** nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI da Prefeitura Municipal de Curitiba **os educadores são admitidos somente com o nível médio** e que para atuar na área social a escolaridade exigida continua sendo a formação somente em nível médio. (MENSAGEM DO PREFEITO Nº 91/2006, grifos nossos).

A Lei 12.083/06 expressa o objetivo implícito da carreira: a preocupação com a alocação da profissional “educadora” numa carreira constituída através da estratégia de cisão e transformação parcial da carreira de Atendimento à Infância e Adolescência, para atendimento ao dispositivo da LDB sobre formação inicial mínima.

4.1 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS CARREIRAS DOCENTES NA RME DE CURITIBA

A análise dos dados e das carreiras docentes do Município de Curitiba, referente ao ano de 2012, possibilitou a constatação de algumas importantes diferenças descritas no quadro nº 11, as quais serão aprofundadas nesta seção.

CARACTERÍSTICAS	PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	EDUCADORAS
Estatuto	Magistério Municipal	Servidores Municipais
Escolaridade para ingresso	Ensino superior	Ensino Médio – Magistério
Jornada Centro Municipal de Educação Infantil	20 h semanais	40 h semanais
*Remuneração inicial	R\$ 1.434,59	R\$ 1.347,69
Locais de atuação	Escolas regulares integrais; CMEI; CMAE; Farol do Saber, Escolas Especiais; Sala de Recursos.	CMEI
Aposentadoria especial	Atendidos	Não atendidos
Hora – atividade (ou hora permanência para os docentes de Curitiba)	Garantidos 20% da jornada	Não garantidos 20% da jornada.
Atribuições	A legislação não contempla o compartilhamento das funções integradas de cuidar e educar com as famílias.	As ações de cuidar e educar estão contempladas na legislação municipal.
Processos internos para progressão na carreira (crescimento vertical e horizontal)	Meritocrática	Meritocrática e mais complexa para consecução da progressão tanto horizontal como vertical.

*Dados do Edital da SME/SMRH nº 10 de 2012.

QUADRO 11: PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE AS CARREIRAS DOCENTES EM CURITIBA - 2012

FONTE: a autora.

As características evidenciadas revelam a existência de hierarquia entre a carreira dos profissionais do Magistério (na qual estão as professoras) e a carreira das educadoras, que será descrita e aprofundada nos itens a seguir.

4.1.1 Forma de ingresso

Enquanto à professora é exigido o Nível Superior para o ingresso na carreira, à educadora exige-se o Ensino Médio.

A partir das considerações de Abreu (2008), depreende-se que as raízes dessa diferenciação de ingresso no que se refere às professoras, podem ser encontradas na Lei nº 8.249, de 1993, que fez alterações na carreira do magistério e definiu uma nova denominação e escolaridade requerida para cada novo cargo criado.

I - a atual carreira de professor de pré a 4ª série do 1º grau (código b 3.001), passa a denominar-se professor de pré a 4ª série do 1º grau "a", com exigência de escolaridade a nível de 2º grau e habilitação específica, na norma da lei, permanecendo com as classes i, ii e iii, padrões 21, 22 e 23, respectivamente; II- ficam criadas as seguintes carreiras de professor de pré a 4ª série do 1º grau, para serem providas mediante remanejamento das vagas, com transposição direta, dos atuais ocupantes de cargos de professor de 5ª a 8ª série do 1º grau, supervisor escolar e orientador educacional, que se encontram no desempenho de funções típicas e atividades pertinentes àquela carreira, cumpridas as exigências especificadas abaixo: a) professor de pré a 4ª série do 1º grau "b" com exigência de escolaridade a nível de 2º grau e habilitação específica, acrescida de estudos adicionais, na forma da lei; b) professor de pré a 4ª série do 1º grau "c" com escolaridade em nível de 2º grau e habilitação específica, acrescida de curso superior de licenciatura de curta duração; c) professor de pré a 4ª série do 1º grau "d" com exigência de escolaridade a nível de 2º grau e habilitação específica, acrescida de curso superior de licenciatura plena.
 III- na atual carreira de professor de 5ª a 8ª série do 1º grau ficarão alocados exclusivamente os professores portadores de curso superior de licenciatura de curta duração, acrescida de complementação de estudos, na forma da lei, ou de licenciatura plena, que desempenham atividades e/ou funções típicas de acordo com a habilitação e/ou qualificação de que são portadores;
 IV - nas atuais carreiras de supervisor escolar e orientador educacional. (CURITIBA, 1993 apud ABREU, 2008, p. 78, grifos nossos).

Entende-se que até a aprovação desta lei, a escolarização mínima requerida aos profissionais do magistério era em nível médio – magistério. Segundo a autora, a Administração Municipal reorganizou a carreira com base na escolaridade do

quadro próprio do magistério, de modo que os professores que atuavam no pré-escolar até 4ª série com habilitação em nível superior, fizeram a transposição para cargos com essa exigência de escolaridade, alterando a sua área de atuação sem incremento nos seus vencimentos.

A transposição de todo o pessoal do grupo ocupacional do magistério, a que se referia à Lei 8.249, ocorreu por ato do chefe do poder executivo, mediante levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação. Abreu (2008) destaca que os professores não foram consultados e não tiveram direito de escolha em permanecer na função ou mudar de área. Por este motivo, ressalta a autora, a titulação, em alguns casos, pareceu-lhes uma punição, pois pretendiam continuar trabalhando na área em que estavam. A autora cita o exemplo daquelas profissionais que atuavam com a alfabetização e que estavam realizando cursos de especialização na área no momento em que o fato ocorreu.

Ocorreram outras transposições dos professores de pré-escola. Em 1994, a Lei nº 8.579 estabeleceu que os professores que foram transpostos para a carreira de pré a 4ª série poderiam migrar, respeitando a habilitação específica, para as carreiras de Supervisor escolar ou Orientador Educacional. Em 1995, a lei 8.735, novamente apresentou a possibilidade de transposição do cargo de professor de pré à 4ª série para 5ª à 8ª series. Em 1996, o decreto municipal 716, estabelecia essa possibilidade de mudança de área de atuação (ABREU, 2008).

O que pretende-se ressaltar neste momento são dois aspectos. Primeiro, a evidência de que a administração municipal estava realizando um movimento na direção de impelir os profissionais do magistério habilitados com o ensino superior à atuação nas turmas de 5º a 8º séries do ensino fundamental ou nas funções de pedagogo (supervisão ou orientação escolar). E segundo, era manifesta a concepção de subestimação do trabalho docente na Educação Infantil, como uma função que requeria menor qualificação, pois conforme Abreu (2008),

O argumento da administração municipal para as transposições era de que **era um absurdo um profissional receber pelo que ele não fazia**. Ou seja, **o professor que atuava no pré-escolar até a 4ª série do ensino não precisava ter escolaridade acima da exigência legal, na época normal em nível médio**. Portanto, os profissionais que tinham curso superior deveriam ser aproveitados em etapas de ensino com essa exigência. (ABREU, 2008, p. 79, grifos nossos).

O ingresso com formação em nível superior tornou-se uma exigência aos profissionais do magistério por ocasião da aprovação da Lei nº 10.190, de 2001. Na época, foram apresentados o Projeto de Iniciativa Popular, organizado pelo Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC), que defendia a aprovação pela habilitação de magistério em nível médio, modalidade normal para Professor I (Docência I) e, o projeto da PMC que, por sua vez, apregoava a necessidade de formação em nível superior. Ponto comum entre as propostas era a condição que o processo ocorresse por concurso público de provas e títulos. (ABREU, 2008).

Portanto, foi neste contexto que se instituiu a exigência de ensino superior para atuação na pré-escola, para a carreira dos profissionais do magistério.

Atualmente, há uma classificação baseada em quatro etapas para ambas as carreiras: provas de conhecimentos (teórica), prova didática (prática), avaliação psicológica e exame médico-ocupacional (quadro 12).

CARREIRA	INGRESSO	FORMAÇÃO MÍNIMA EXIGIDA
Plano de Carreira do Magistério Público Municipal	Concurso público contendo as seguintes fases: 1º fase: prova de Conhecimentos de caráter eliminatório e classificatório;	Nível Superior
Educador	2ª fase: consistirá de Prova de Desenvolvimento Didático, de caráter eliminatório e classificatório e de Prova de Títulos, de caráter classificatório; 3ª fase - Avaliação Psicológica, de caráter eliminatório; 4ª fase - Exame Médico Admissional.	Nível médio, modalidade magistério (pós-médio ou sequencial) ou equivalente: -Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e séries iniciais; -Graduação em normal superior; -Graduação em curso de formação de professores para educação infantil e séries iniciais.

QUADRO 12: FORMA DE INGRESSO E FORMAÇÃO EXIGIDA ÀS EDUCADORAS E PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE CURITIBA
FONTE: CURITIBA, 2001a; 2006 e 2012a.

Ainda que a LDB possibilitasse o ingresso com Nível Médio para a atuação na EI, a intenção era a de que se tivesse o nível superior.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries

do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996 a, art. 62).

A formação idealizada pela LDB em nível superior sofreu alteração com a Lei nº 12.014/09, art. 1º, que passou a considerar necessário para os profissionais da educação escolar básica somente “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 2009 e, grifo do autor).

A partir das afirmações de Scheibe (2006) constata-se que há uma dívida histórica na formação das profissionais da EI e que, diante do desafio de formar um grande número de leigos, admitiu-se o nível médio. Considerando a importância da formação e da qualificação profissional para a melhoria da qualidade da educação e para a valorização profissional, é possível pensar na formação em nível médio como uma condição transitória pela busca da ampliação das oportunidades de formação inicial.

Mas esta possibilidade de permanecer o Ensino Médio como condição de ingresso para a EI oportuniza a permanência da precariedade das condições profissionais e dificulta os avanços quanto às melhorias nos planos de carreira.

O Município de Curitiba não dispunha, até março de 2013⁵⁸, de uma Deliberação própria que tratasse das Normas e Princípios para a EI, estando até este período submetido à Deliberação 02/2005 do Sistema de Ensino do Paraná⁵⁹.

O Município tem um Conselho Municipal de Educação (CME) próprio,⁶⁰ e, em 2011, a Câmara de Educação Infantil convocou a I Audiência Pública para apresentar a proposta de Deliberação que institui Normas e Princípios para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba⁶¹.

Nesta ocasião, discutiu-se com as profissionais presentes a exigência da formação mínima para a atuação na EI apresentada pela proposta de Deliberação 02/2012 do CME. A discussão partiu da verificação de que a redação fazia a

⁵⁸ Em março de 2013, aprovou-se a Deliberação 02 de 2012, que trata das Normas e Princípios para EI do Município de Curitiba.

⁵⁹ A Deliberação Estadual nº 02/2005 foi substituída pela Deliberação do CME 02/2012.

⁶⁰ Sua criação ocorreu com a aprovação da Lei nº 6.763 de 22 de novembro de 1985, alterada pela Lei nº 12.081 de 19 de dezembro de 2006. O CME tem jurisdição sobre todas as instituições de ensino municipais (públicas e privadas) da educação básica presentes no Município de Curitiba.

⁶¹ A aprovação das novas Normas e Princípios para a Educação Infantil Municipal foi publicado em 15 de abril de 2013: Deliberação CME nº 02/2012.

exigência de ensino superior, admitindo, porém, o ensino médio – modalidade normal, no Capítulo IV intitulado “Dos Profissionais”, art. 20, parágrafo único:

Para atuar na educação infantil, o docente **deverá ter formação em nível superior**, em curso de licenciatura, de graduação plena, em instituição de ensino superior, **admitida, como formação mínima a oferecida no ensino médio, na modalidade normal.**

Parágrafo único – Caso o curso de licenciatura não contemple a formação específica para a educação infantil, o docente deverá possuir formação pedagógica especializada para o trabalho com crianças de zero a cinco anos. (CURITIBA, 2011c, p. 8).

O foco da discussão na proposta de regulamentação era a questão da formação, porém, outra questão surgiu por ocasião da interpretação de quem eram as profissionais a que a regulamentação estava se referindo, alterando o rumo do debate: as educadoras eram ou não docentes?

As educadoras, a partir da percepção de que não tiveram sua condição profissional incluída na redação proposta pelo documento, questionaram as desigualdades postas entre as carreiras docentes, conforme evidencia a fala da educadora Andréa, do CMEI Vila Fany, encontrada no relatório final da referida Audiência Pública:

[...] em relação da definição de docente, educador é considerado docente ou não, visto que o educador tem a mesma formação que o professor, exercendo a mesma função deste? [...] **Todos os educadores hoje em dia têm formação, eles têm graduação, tem educador até com pós, e nós fazemos, exercemos a mesma função do professor.** E a nossa carga horária é dobrada, em relação a aposentadoria nós temos dificuldade, o professor tem aposentadoria mais cedo que os educadores, **trabalhamos muito, e não é reconhecido. E vista essa formação, o educador entraria como docente ou não? Qual a especificação do educador? Por que nós merecemos essa valorização, esse reconhecimento.** (CURITIBA, 2011c, p. 62).

A afirmação da educadora evidencia a urgência pelo reconhecimento de sua atuação docente e a necessária superação dessa condição instável, desvalorizada e desprivilegiada de sua atuação no trabalho com as crianças que se encontram nos CMEI.

A permanência nebulosa dessa concepção de carreira das educadoras se presta à disseminação do que Cerisara (1996, 2002) chamou de hierarquização das carreiras distintas apresentadas sob a forma de diferenciações na remuneração, na jornada de trabalho, nas condições e relações de trabalho. Ainda, conforme Cara

(2012), os cargos com “nomenclaturas herdadas da assistência social” se configuram num mecanismo que “é utilizado com dois objetivos: dispensar a formação adequada prevista na lei e fugir da obrigação de pagamento do piso salarial nacional para o magistério, bem como dos demais direitos dos profissionais de educação” (2012, p. 267-268).

Voltando à questão da exigência de qualificação mínima para a atuação na EI em Curitiba, em síntese, tanto a Deliberação Estadual 02/05 como a recém-aprovada Deliberação municipal 02/12, continuam admitindo para ingresso o Ensino Médio, devido o caráter de brandura admitido pela legislação nacional sobre o assunto.

4.1.2 Locais e área de atuação

O Sistema Municipal de Ensino (SISMEN) de Curitiba abrange as seguintes etapas e modalidades da educação básica: educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial. Deste modo, a atuação nas instituições e órgãos do SISMEN é realizada pelos seguintes profissionais:

- I - os do magistério que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico;
- II - os que prestam atendimento à educação infantil, nas atividades de educar e cuidar;
- III - os que prestam atendimento às crianças e aos adolescentes em atividades complementares à docência;
- IV - os que exercem função de apoio administrativo e serviços em geral. (CURITIBA, 2006c, art. 50)

Ao professor da Docência I está possibilitada a atuação nas Escolas de EF, Educação de Jovens e Adultos, e EI (em turmas de maternal III e pré-escolares nos CMEI ou Escolas). A mobilidade de locais de atuação é possibilitada pelo procedimento de remanejamento⁶² que ocorre anualmente. Através de

⁶² A Portaria 25/2007 define o processo de Remanejamento como uma concessão de transferência do exercício do Profissional do Magistério e/ou integrante de outro quadro profissional lotado na SME de determinada unidade para outra, sejam Escolas, CMAE, CMEI, ou outras unidades administrativas da Secretaria Municipal da Educação, mantendo a mesma situação funcional. Para fins de troca do local de trabalho pelo servidor são considerados o tempo de serviço na rede municipal e o tempo de

procedimento específico chamado “mudança de área de atuação”⁶³ o professor tem possibilidade de passar a atuar na Docência II⁶⁴ ou Suporte Técnico-pedagógico⁶⁵, conforme formação específica do profissional do magistério, não ocorrendo, todavia, aumento na remuneração. Ainda, ao professor é possibilitada a atuação na área da Educação Especial mediante a realização de um processo de classificação realizado anualmente e disciplinado através de Ordem de Serviço da SME, conforme Decreto 1.289/2006⁶⁶. Uma vez classificado, o docente receberá uma gratificação de 30% (trinta por cento) sobre o vencimento básico inicial da área de atuação, pelo exercício de efetiva docência em sala de recurso ou classe especial.

Embora art. 1º, § 1º do plano de cargos das educadoras esteja escrito que eles atuarão em “*Educação Escolar*”, seu espaço de atuação, na prática, está restrito aos CMEI em período diurno ou noturno para aquelas instituições que têm expandidas sua carga horária⁶⁷. Trata-se de uma carreira que limita sua atuação e com isso as perspectivas de criação de novos desafios e perspectivas, conforme sintetiza o quadro 13.

Uma ambiguidade que se apresenta é o dimensionamento em relação às turmas de pré-escolas das escolas e dos CMEI. Enquanto estes últimos contam o atendimento de uma professora de 4 horas em cada turno e do acompanhamento de

serviço no local onde o profissional encontra-se lotado. Cada local tem um valor ponderal, nesse considera-se a distância do marco zero da cidade, quando mais distante maior o valor ponderal.

⁶³ Conforme art. 8º da Lei 10.190/2001, ao titular do cargo de profissional do magistério, é possibilitado mudar de área de atuação uma única vez, quando ocorre abertura de vagas através de um procedimento seletivo regulamentado pelo Decreto 605/2003, podendo esse processo ser composto de prova escrita, prova prática, prova de títulos e exame de saúde ocupacional.

⁶⁴ Refere-se a atuação com os educandos do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental (nas áreas de conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e outras)

⁶⁵ Refere-se à atuação do pedagogo.

⁶⁶ Como pré-requisito à inscrição ao processo de classificação para atuar na Educação Especial é exigido do profissional do magistério possuir alternativamente: a) curso de pós-graduação em áreas da educação especial, "stricto sensu" ou "lato sensu"; b) curso de graduação com ênfase em educação especial; c) curso na forma de estudos adicionais na área da educação especial.

⁶⁷ Há alguns educadores que permaneceram na atuação dos contraturnos das escolas por ocasião da implantação da Lei 12.083/2006. O contraturno é entendido como a extensão da carga horária de quatro horas diárias para as escolas que oferecem educação integral. Nele estão previstas o desenvolvimento de atividades de caráter educativo que pretendem auxiliar quanto a formação integral do estudante, organizadas em oficinas de práticas diferenciadas como: Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva, Práticas Artísticas, Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação, Práticas de Educação Ambiental e de Tempo Livre (CURITIBA, 2006d, p.33).

uma educadora que permanece 8 horas diárias na turma, as escolas têm atendido crianças de 4 a 5 anos e de 5 para 6 anos e não têm 1 educadora junto com a professora. A escola pode dispor apenas da contratação de 1 estagiário por turma de pré-escolar. Contudo, o que se observa é a não adesão dos estagiários de Pedagogia devido ao baixo valor atribuído a sua remuneração. Neste caso, a professora desenvolve sozinha o trabalho com uma turma de até 25 crianças.

Carreiras docentes	Atuação
Profissionais do magistério	Escolas, CMEI, CMAE, EJA, Farol do Saber, Educação Especial.
Educador	CMEI – Educação Infantil

QUADRO 13: ÁREAS DE ATUAÇÃO DOCENTE NA RME DE CURITIBA, SEGUNDO O TIPO DE CARREIRA

FONTE: CURITIBA, 2001a; 2006b

A partir do exposto cabe uma reflexão: a carreira das educadoras e a carreira dos profissionais do magistério são carreiras docentes. Como explicar a restrição quanto à área de atuação? Por que a educadora com formação idêntica a do profissional do magistério não pode ter as mesmas oportunidades de atuação na rede municipal de ensino? Por que a professora é considerada apta a trabalhar na EI e as educadoras não podem atuar no EF, EJA, Farol do Saber ⁶⁸ ou ainda participar da classificação para atuação na educação especial? O professor, docência I, pode atuar desde as turmas de maternal III ao 5º ano. Porque não poderia atuar nos berçários ou maternais I e II?

A carreira de educadora em Curitiba pode ser analisada à luz do quadro das auxiliares de sala em Florianópolis, constatada por Conceição (2010). As hierarquias entre carreiras distintas para atendimento às crianças de zero a cinco anos, “[...] manifestam-se não apenas nas atividades de cada uma, mas, sobretudo nas diferenças de carreira, nos salários (inferiores), na sobrecarga de trabalho e, principalmente, no fato de não serem reconhecidas como docentes em suas unidades de trabalho”. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 205).

⁶⁸ Rede de pequenas bibliotecas espalhadas por diversos bairros de Curitiba.

4.1.3 Atribuições das professoras (Docência I) e das educadoras

Nas palavras do Prefeito Carlos Alberto Richa, a aprovação do Projeto de Lei nº 005.00286.2006, referente à legislação 12.083/2006 viria beneficiar as educadoras que “[...] têm dedicado sua atividade profissional **ao cuidado** com as crianças, adolescentes e adultos de todas as idades, em consonância com as diretrizes de governo.” (Mensagem 91/2006, grifos nossos).

Observa-se que a mensagem aludiu apenas o reconhecimento da dimensão do cuidar, o que possibilita inferir que se tratava de uma concepção referente à atuação das 4.766 educadoras que remonta à descaracterização histórica da sua condição docente, quando ainda estavam na Secretaria Municipal da Criança, ou seja, na área da assistência social.

Conforme a observação das atividades docentes organizadas no quadro nº 14, é possível constatar a complexidade das atribuições que envolvem a carreira da educadora e da professora (docência I).

O conjunto das atribuições e responsabilidades dos cargos regidos pelo plano de cargos das educadoras está definido no Decreto nº 3, de 2007 e as atribuições do grupo do magistério constam no Decreto nº 762, de 2001. Verifica-se que as atribuições referentes à dimensão entendida como educativa de ambas as carreiras são similares, resguardadas as especificidades que cada contexto de atuação exige. Está presente a questão da necessidade de compreensão sobre fundamentos da educação e desenvolvimento infantil em ambas as atribuições. Elas têm como objetivo promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Contudo, ainda que se reconheça a similaridade das funções quanto à definição dos objetivos estabelecidos nas referidas legislações municipais, é preciso atentar para a especificidade da atuação docente na EI de maneira a não escolarizar a infância. Almeja-se, portanto, que as instituições de EI tenham superado o modelo inspirado no Ensino Fundamental tradicional, o qual pretendia que a EI tivesse objetivos de preparação e compensação para o ingresso no EF.

Conforme o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2010, é preciso garantir às crianças a efetivação de propostas pedagógicas que as considerem como o centro do processo educativo. Para isso,

entre as condições previstas está a busca pela garantia do cuidado como algo indissociável ao processo educativo e o reconhecimento de que as crianças realizam processos de significação que são próprios e condizentes às especificidades etárias, às suas singularidades individuais e coletivas.

Educadores	Professores - Docência I
<p>“Núcleo Básico: <i>Promover a educação e o cuidado com vistas ao desenvolvimento integral das crianças, nas unidades educacionais, de acordo com as diretrizes curriculares do Município e Projeto Pedagógico da Instituição.</i>”</p> <p>Atribuições específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar da elaboração, execução e realimentação da proposta pedagógica; - Participar na elaboração e execução das atividades pedagógicas; - Observar, acompanhar e promover práticas educativas visando o desenvolvimento integral das crianças; - Recepcionar e/ou entregar as crianças aos responsáveis conforme regimento da unidade; - Promover a segurança das crianças, intervindo em situações de risco; - Registrar a frequência das crianças, comunicando à direção e suporte técnico as faltas e excessos de faltas; - Realizar registros de avaliação; - No horário da permanência (hora-atividade): “participar de capacitação, atualização, planejamento e elaboração de material didático pedagógico”; - Aprimorar-se profissionalmente participando de encontros, debates e trocas de experiências; - Participar efetivamente das reuniões pedagógicas, Conselho de CMEI e das articulações com família e/ou comunidade; - Orientar e acompanhar crianças com dificuldades, encaminhando à pedagoga e direção quando as situações estão “fora de sua área de competência”; <p>Manter os pais cientes dos avanços das crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atender encaminhamentos definidos em conjunto com a pedagoga (suporte técnico pedagógico); - Orientar e acompanhar as crianças nas 	<p>Sumário das atribuições:</p> <p>Planejar e ministrar aulas em turmas de Pré-Escolar a 4ª série ou ciclos I e II, do Ensino Fundamental. Coordenar e orientar projetos do âmbito escolar, bem como os que envolvam a participação da família e da comunidade, inseridos na ação educativa, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral do educando. Contribuir com as equipes das unidades, aprimorando o processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade de ensino. Assistir à equipe pedagógico-administrativa, prestando informações e realizando atividades de sua competência, garantindo a efetivação da proposta pedagógica.</p> <p>Tarefas típicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar do planejamento dos conteúdos do currículo escolar, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa e demais docentes da área bem como proceder à avaliação contínua do mesmo, a fim de adequá-lo à diversidade, ao desenvolvimento do aluno e às necessidades do contexto escolar. • Planejar e efetivar, em conjunto com os demais profissionais da escola, o projeto pedagógico da unidade, atendendo à diversidade. • Participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Classe, Conselho de Escola e de articulação com a comunidade (Instituições Auxiliares) • Ministrar aulas de acordo com as diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino e o projeto pedagógico da unidade • Utilizar recursos didáticos para enriquecimento das atividades pedagógicas. • Realizar avaliação do processo ensino-aprendizagem. • Proceder ao registro da avaliação; • Propor e executar projetos inovadores que

<p>atividades de refeição, higiene pessoal e organização do ambiente, incentivando aquisição de hábitos saudáveis e autonomia.</p>	<p>contribuam para o desenvolvimento do educando de acordo com o projeto pedagógico da escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter os pais permanentemente atualizados sobre a vida escolar do aluno; sugerir estratégias para superação das áreas defasada. • Estudar os processos de avaliação diagnóstica em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa. • Realizar atividades escolares a fim de garantir a integração/inclusão de todos os alunos. • Utilizar o horário de horas-atividade para participar de capacitação, atualização, planejamento e elaboração de material de apoio didático. • Participar de encontros, cursos, debates e trocas de experiências, visando o aprimoramento profissional. • Orientar e acompanhar os alunos em suas dificuldades escolares, procedendo ao encaminhamento daqueles cujas soluções estejam fora de sua área de competência. • Desempenhar outras atividades correlatas.
--	--

QUADRO 14: ATRIBUIÇÕES DAS EDUCADORAS E PROFESSORAS DA DOCÊNCIA I
 FONTE: CURITIBA 2007 c; 2001b.

Explica-se que alguns termos presentes nas atribuições da Docência I são muito próprios do sistema educacional para crianças do EF. Não encontraríamos nas atribuições das educadoras, por exemplo, “ministrar aulas”, mas encontramos “promover a educação e o cuidado, com interações adequadas para desenvolvimento das linguagens infantis, entre outros”. Então, as atribuições para as professoras devem ser as mesmas das educadoras ao atuar na EI. Porém, não foram encontradas especificações quanto às atribuições das professoras acerca dos cuidados, considerando que as professoras atuam nos CMEI ou nas turmas de pré-escolares existentes também nas escolas. Conforme Parecer do CNE/CEB 17/2012, as professoras que atuam com EI devem desenvolver seu trabalho:

[...] conscientes da importância de todas as atividades, e responsáveis, inclusive, pelas trocas, alimentação, higiene etc. Faz parte da função do professor estar integralmente com as crianças, tal como prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de modo a enfrentar questões como a do acolhimento, da alimentação, sono e higiene, do apoio ao controle esfinteriano pela criança, sempre relegadas a um segundo ou terceiro plano e acompanhadas por quem “não é professor”, não se admitindo auxiliares em substituição à presença do professor. (BRASIL, 2012, p.15).

Nas atribuições das educadoras está presente a dimensão do cuidar indissociável do educar, um princípio que fundamenta a atuação das profissionais. Todavia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), ‘cuidar e educar’ é uma dimensão que não está restrita apenas à EI, mas deve-se estender ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores, já que a educação trata da formação humana em essência. A Educação Básica é entendida no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010)⁶⁹, como um conjunto orgânico, sequencial e articulado de suas etapas e modalidades e que deve considerar a dimensão do cuidar atrelada a dimensão educativa.

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. *Cuidar e educar* iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. (BRASIL, 2013b).

Conforme Resolução nº 5, de 2009, que fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas das instituições de EI devem prever condições para o trabalho coletivo com as crianças e para a organização de materiais, espaços e tempos de maneira a garantir a educação em sua integralidade, compreendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Na prática, há dificuldades quanto ao desenvolvimento indissociável entre as ações de cuidar e educar no trabalho com as crianças. Um fato que, segundo Montenegro (2005), evidencia-se na divisão de trabalho docente.

A cisão entre o considerado racional (educar) e irracional ou emocional (cuidar) se reveste de conotação hierárquica, uma vez que, na educação infantil, encontramos atuando, muitas vezes conjuntamente, a auxiliar que “cuida” (limpa, troca, dá comida, acalma, atende às necessidades afetivas,

⁶⁹Instituída pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

etc) e a professora que desenvolve atividades pedagógicas (transmite conhecimentos sistematizados, programa atividades, trabalha a cognição). Ressalte-se, ainda, que a educação infantil, dentre as profissões que cuidam, potencializa o fator emocional, já que envolve relações interpessoais entre profissionais e crianças bem pequenas, o que torna ainda mais paradoxal a cisão entre o cuidar e o educar. (MONTENEGRO, 2005, p. 84).

A ampliação dessa discussão no âmbito acadêmico, com pesquisas e debates entre os intelectuais da área, têm fortalecido a necessidade de superação da dicotomia entre cuidar e educar. Neste sentido, as considerações das Diretrizes Gerais para Educação Básica vêm fortalecer um atendimento de qualidade e mais sensível às necessidades da primeira infância (assim como das demais modalidades), bem como fortalecer a luta pela superação da inferiorização de carreiras estruturadas para atender a crescente demanda de Educação Infantil.

A Educação infantil e suas docentes precisam ser consideradas a partir da concepção de criança enquanto cidadã de direitos que estabelecem relações em seu cotidiano e são capazes⁷⁰ de construir sua identidade pessoal e coletiva, brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Educar e cuidar numa perspectiva integrada significa não permitir que a criança torne-se invisível, ou seja, objeto passivo das decisões dos adultos que desconsideram seus interesses, necessidades, ritmos, conhecimentos e cultura. Conforme Monção, “A prática pedagógica que deixa a criança invisível caracteriza-se pela crença de que para educá-la, é preciso padronizar, conter, punir” (2013, p. 241). A autora revela em sua pesquisa que, contrariamente aos avanços ocorridos nas propostas na área educacional, “[...] a relação professor-criança ainda é ancorada nos modelos convencionais, em que a criança não assume papel de sujeito e fica à mercê do adulto para que este determine seus tempos, inclusive de aprendizagens de ordem emocional e fisiológica”. (Idem).

A legislação do Município de Curitiba que regulamenta as atribuições das professoras requer sua revisão. Mas a alteração legal não é suficiente. Entre outras variáveis que interferem no êxito de uma proposta para a educação na pequena infância está, segundo Monção (2013), a qualidade das relações que ocorrem no

⁷⁰ Concepção de criança dada pela Resolução CNE/CEB, nº 5/2009.

interior das instituições de EI entre as profissionais e crianças, um fator fundamental para a contribuição do desenvolvimento infantil e para o compartilhamento com as famílias. Nas palavras da autora:

O papel do adulto é fundamental para a criança pequena, que está numa fase de construção de sua identidade, conhecendo a si e aos outros. As formas de cuidar do seu corpo, dar afeto, falar, olhar, adjetivar e nomear suas ações revelam valores, normas e crenças presentes em nossa sociedade e possibilitam que as crianças se apropriem da cultura e desenvolvam sua personalidade. (MONÇÃO, 2013, p. 123).

Conforme Monção (2013), o compartilhamento da educação e cuidados da criança pequena é uma finalidade da EI. Portanto é preciso debater sobre a especificidade do papel da instituição e da família. Pode-se acrescentar à afirmação da autora, que é preciso debater sobre a especificidade e relacionamentos entre as profissionais e a relação destas com as crianças e famílias.

No caso de Curitiba, é salutar refletir sobre o modo como estão constituídos os relacionamentos entre as educadoras e professoras, profissionais que atuam no mesmo espaço institucional (CMEI) e com o mesmo grupo de crianças (nas turmas de maternal III e pré-escola). Ainda, é preciso investigar como ocorre o relacionamento das educadoras e professoras com as crianças e como estão organizadas as divisões de tarefas entre as referidas profissionais. Estas questões requerem análise em profundidade sobre a prática cotidiana, uma temática que ultrapassa os limites desta pesquisa, mas que é imprescindível para o avanço das políticas e propostas educacionais para as crianças de zero a cinco anos.

4.1.4 A jornada semanal de trabalho

Não há regulamentação nos planos de carreira de ambas as profissionais, sobre a jornada de trabalho. Este assunto está tratado em Decretos específicos. Conforme sintetiza o quadro 15, a jornada é diferenciada entre as carreiras.

CARREIRA	JORNADA DE TRABALHO
Plano de Carreira do Magistério Público Municipal	20 horas
Educadoras	40 horas

QUADRO 15: JORNADA DE TRABALHO E HORA PERMANÊNCIA
 FONTE: CURITIBA, 2001b e CURITIBA 2007c.

A jornada semanal para os Profissionais do Magistério é de 20h, (CURITIBA, 2001b). Já o tempo previsto para a realização da hora-atividade, como um tempo para a professora participar de capacitação, atualização, planejamento e elaboração de material de apoio didático é dado pela Lei nº 6.761/85, Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba. O percentual de hora atividade para esse grupo é de 20% da jornada semanal.

Em Curitiba, conforme já mencionado, a jornada semanal é de 40h⁷¹ para as educadoras (CURITIBA, 2007c). Sobre a questão da hora atividade, conforme o período de recorte de análise deste estudo, o percentual estabelecido na legislação municipal é de 20% da jornada de 40 horas semanais (CURITIBA, 2007d, art. 8º). Todavia, isso não vem ocorrendo a contento, conforme declaração expressa em Ata de negociação de 2007⁷² entre a SME e o SISMUC. A Administração Municipal confirma o conhecimento de que a hora-atividade não estava sendo cumprida em mais da metade dos CMEI em razão da falta de pessoal. Em 2011, o CMEI Bracatinga, por exemplo, realizou duas paralisações apontando o problema, que tem permanecido também em 2012⁷³ e 2013⁷⁴, conforme informações do SISMUC devido à falta de reposição de funcionários nos casos de licença maternidade e licença para tratamento de saúde com mais de 15 dias.

⁷¹ Observando a Lei 11.000 de 2004.

⁷² ATA 17 de abril de 2007, linhas 42-42.

⁷³ Para acompanhamento dos fatos ver http://www.sismuc.org.br/noticias.asp?id=2668&id_cat=1

⁷⁴ Para acompanhar dos fatos ver http://www.sismuc.org.br/noticias.asp?id=2678&id_cat=1

4.1.5 Sobre os afastamentos e aposentadoria

A questão dos afastamentos está regulamentada no Estatuto do Magistério, Lei nº 6761 DE 08/11/1985, que atende os profissionais do magistério, e no Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais, Lei nº 1656/1958, que atende as educadoras (assim como os demais servidores públicos municipais).

Analisando a relação de afastamentos considerados de efetivo exercício, quando, portanto, não ocorrem descontos nos vencimentos, verificou-se uma desigualdade no estabelecimento da licença por luto decorrente do falecimento dos sogros. Esta licença de dois dias, estava reservada somente ao quadro do magistério, não sendo permitido às educadoras a mesma concessão. Da mesma forma, em caso de falecimento de avós, as professoras tinham oito dias de licença nojo, já as educadoras não. Felizmente, essa regulamentação foi alterada em 2013 e as educadoras, assim como todos os demais servidores do Município de Curitiba, passaram a ter os mesmos direitos em relação a essa licença.⁷⁵

Outro importante indicador de desigualdade no trato das docências e de exclusão do magistério é a não consideração da aposentadoria por tempo especial para as educadoras.

Conforme o “Manual do Servidor Municipal de Curitiba - Instituto de Previdência dos Servidores do Município de Curitiba (IPMC)” existem as regras consideradas “Regras Permanentes”, aplicadas a todos os servidores, independente da data de ingresso e as “Regras de transição”⁷⁶, dirigidas a determinados servidores, dependendo da data do ingresso no serviço público, as quais não serão levantadas considerando os objetivos e limites deste trabalho.

Para ter direito a aposentadoria, com base nas regras permanentes, o servidor deve cumprir os requisitos elencados no art. 40, §1º, I, II, III – alíneas “a” e

⁷⁵ Em 11 de setembro de 2013, foi sancionada a Lei 14.303, que igualou a condição de licença por falecimento na família entre todos os servidores municipais: foi concedido direito de até oito dias consecutivos de afastamento em caso de falecimento do cônjuge, companheiros, pais, avós, filhos, netos e irmãos e de dois dias para sogros, cunhados, enteados sem prejuízo na remuneração ou de qualquer outro direito dos servidores.

⁷⁶ As regras de transição, segundo o referido documento têm suas origens nas várias reformas previdenciárias e foram criadas “com o intuito de amortizar o impacto” das mudanças sobre os servidores que já estavam no serviço público. Há hipóteses de aposentadoria para os servidores que ingressaram no serviço público antes 16/12/1998 e antes de 31/12/2003.

"b" da CF/88. Assim, aos servidores abrangidos pelo regime de previdência municipal, podem aposentar-se por invalidez (inc. I), compulsoriamente aos setenta anos (inc. II) e voluntariamente (inc. III).

Sobre a forma voluntária a que se refere o in. III, o servidor deve ter cumprido tempo mínimo de dez anos de efetivo exercício no serviço público e cinco anos no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria, observadas as condições:

a) sessenta anos de idade e trinta e cinco de contribuição, se homem, e cinquenta e cinco anos de idade e trinta de contribuição, se mulher. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/98).

b) sessenta e cinco anos de idade, se homem, e sessenta anos de idade, se mulher, com proventos proporcionais ao tempo de contribuição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/98)

Portanto, considerando a aposentadoria voluntária por tempo de contribuição, têm-se os requisitos apresentados pelo quadro 16 para a aposentadoria das educadoras.

Homem	Mulher
<ul style="list-style-type: none"> - 60 anos de idade; - 35 anos de contribuição; - 10 anos de serviço público; - 05 anos de efetivo exercício no cargo em que se dará a aposentadoria 	<ul style="list-style-type: none"> - 55 anos de idade; - 30 anos de contribuição; - 10 anos de serviço público; - 05 anos de efetivo exercício no cargo em que se dará a aposentadoria

QUADRO 16: REQUISITOS PARA APOSENTADORIA POR TEMPO DE CONTRIBUIÇÃO.
 FONTE: BRASIL, 1988, art. 40.

Os profissionais do magistério aposentam-se segundo as regras da *Aposentadoria Especial do Professor*. Conforme o manual do IPMC, “os professores do ensino infantil, fundamental e médio que exerçam atividades de magistério em estabelecimento de ensino, têm direito à aposentadoria especial.” Contudo, as educadoras não estão incluídas, pois não são consideradas professoras ou pertencentes ao Estatuto do magistério municipal.

Os requisitos para aposentadoria dos profissionais do magistério, por contribuição, estão citados no quadro 17 estabelecendo um comparativo com as educadoras.

A não inclusão da aposentadoria especial às educadoras precisa ser debatida, pois se trata de uma carreira de natureza inerente ao magistério, ainda

que o Município de Curitiba as mantenha fora do Estatuto e do Plano de Carreira do Magistério municipal.

A Resolução do CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, prevê que sejam constituídas comissões, no âmbito das redes e sistemas de ensino, para debater as questões acerca das condições de trabalho:

[...] comissão paritária, entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar, para estudar as condições de trabalho e prover políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade. (BRASIL, 2009)

Homem EDUCADOR	Homem MAGISTÉRIO	Mulher EDUCADORA	Mulher MAGISTÉRIO
- 60 anos de idade; - 35 anos de contribuição; - 10 anos de serviço público; - 05 anos de efetivo exercício no cargo em que se dará a aposentadoria	- 55 anos de idade; - 30 anos de contribuição; - 10 anos de serviço público; - 05 anos de efetivo exercício no cargo em que se dará a aposentadoria.	- 55 anos de idade; - 30 anos de contribuição; - 10 anos de serviço público; - 05 anos de efetivo exercício no cargo em que se dará a aposentadoria	- 50 anos de idade; - 25 anos de contribuição; - 10 anos de serviço público; - 05 anos de efetivo exercício no cargo em que se dará a aposentadoria.

QUADRO 17: COMPARATIVO DOS REQUISITOS PARA AS APOSENTADORIAS POR CONTRIBUIÇÃO ENTRE AS CARREIRAS DE EDUCADOR E PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO
FONTE: BRASIL, 1988, art. 40.

Há um alto índice de queixas de adoecimento das educadoras da EI em Curitiba. É expressivo o número dessas profissionais que passam por processo de Reabilitação Ocupacional e que são afastadas definitivamente das funções inerentes ao cargo devido a restrições de natureza psíquica. Essa constatação foi realizada pela pesquisa de mestrado intitulado “Saúde mental e trabalho no contexto da educação infantil”, de Monica de Oliveira Giovannetti (2011). A pesquisadora investigou as prováveis causas do sofrimento/adoecimento mental e a possível relação entre esse adoecimento e a atividade laboral das educadoras apontando para a necessidade de investigação quanto aos afastamentos temporários da função por restrições de saúde e os afastamentos temporários de trabalho para tratamento de saúde, ambos expressam adoecimento mental entre as profissionais.

A pesquisa também identificou diversos fatores que podem ter contribuído para o sofrimento e o adoecimento mental das educadoras relacionado ao seu

processo de trabalho, condições de trabalho, natureza do trabalho, organização, jornada, divisão técnica e social do trabalho, entre outros.

4.2 OS AVANÇOS NAS CARREIRAS DOCENTES NA RME DE CURITIBA

O avanço na carreira das educadoras ou dos profissionais do magistério ocorre de duas formas: promoção vertical e progressão horizontal. São processos distintos. A promoção na vertical diz respeito ao avanço nos níveis de escolarização formal e são garantidos percentuais mais elevados na remuneração. Já a progressão horizontal prevê percentuais remuneratórios menores e diz respeito ao avanço horizontal na carreira, quando então são considerados critérios de formação continuada em serviço, tais como cursos de curta duração, publicações (científicas ou didáticas), participação em órgãos colegiados, entre outros.

Embora o sistema de avanços na carreira para profissionais do magistério e das educadoras seja a mesma (promoção vertical e progressão horizontal) há diferenciações entre as carreiras quanto aos mecanismos desenvolvidos em cada procedimento.

Para os profissionais do magistério, o crescimento vertical na carreira considera basicamente a apresentação de titulação acadêmica para a mudança de níveis (I, II, III e IV) e o crescimento horizontal considera o tempo de atuação em unidade da RME, nos últimos 24 meses⁷⁷ (cada mês trabalhado equivale a 2,5 ou 3 pontos) e a apresentação de cursos, participação em eventos, entre outros, que deve perfazer a pontuação mínima de 85 pontos⁷⁸. Abreu (2008) e Carissimi (2011) possibilitam em suas pesquisas o aprofundamento do funcionamento dos procedimentos de avanço na carreira dos profissionais do magistério.

Os níveis são diferenciados para as carreiras docentes municipais (Quadro 18). Contudo, é ponto comum entre as carreiras dos Profissionais do Magistério e das Educadoras, o fato da contemplação dos avanços tanto com relação à

⁷⁷ Conforme quadro A do formulário de Avaliação e Reconhecimento Pessoal e Profissional. Os valores referentes ao mês de atuação devem ser observados a cada procedimento, segundo o edital que estabelece as normas.

⁷⁸ Conforme Quadro B.

promoção vertical quanto à progressão horizontal estarem condicionadas a vagas abertas pela administração municipal em função da sua disponibilidade orçamentária, o que significa que nem todas as profissionais terão direito aos avanços pretendidos.

CARGOS	NÍVEIS DE TITULAÇÃO
Profissionais do Magistério	Nível I – formação superior em curso Normal Superior, licenciatura plena, ou graduação correspondente com complementação específica. Nível II - pós-graduação latu-senso 360h. Nível III – mestrado Nível IV – doutorado
Educadoras	Nível I Nível II Nível III

QUADRO 18 – ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA DAS CARREIRAS DOCENTES EM CURITIBA PARA FINS DE AVANÇOS.
 FONTE: CURITIBA, 2012g.

Destaca-se, todavia, que para as educadoras há uma maior complexidade, tanto para a progressão horizontal como para a promoção vertical, que será explicitada nas seções que seguem.

4.2.1 O Crescimento Horizontal para a carreira das educadoras

A progressão horizontal ou procedimento de Crescimento Horizontal (como é chamado na descrição dos documentos oficiais de Curitiba) é, sobretudo, um procedimento complexo, que considera a somatória dos resultados da avaliação dos Quadros A, B e C.

O procedimento de progressão horizontal consta de um “Formulário de Gestão Profissional” que requer a somatória de três registros: 1) nota obtida na Avaliação de Competências (Quadro A); 2) a validação de cursos (internos e externos) apresentados chamados de “Competências Técnicas de Crescimento”

(Quadro B); 3) O cômputo de pontos por assiduidade (Quadro C): a cada falta da educadora são descontados 5 pontos.

Sobre o Quadro A, explica-se que a Avaliação de Competências⁷⁹, pressupõe a somatória das notas do ano vigente e do ano anterior, dividindo por dois, aplicando o valor (peso) estipulado em edital à época de cada procedimento, o qual compõe a nota do quadro A, cujos critérios estão descritos no Formulário de Avaliação e Reconhecimento Pessoal e Profissional, do procedimento de Crescimento Horizontal para a carreira de educadora.

No processo de Avaliação de Competências, as educadoras⁸⁰ são avaliadas em formulários próprios, conforme Decreto 11.000/04. Essa avaliação ocorre com fundamento em 10 competências para o Grupo Médio⁸¹: a) Competências organizacionais: Análise e Síntese; Articulação e Comunicação; Planejamento; Atendimento ao Usuário, Aplicação do Conhecimento e Atuação Sistêmica. B) Competências Éticas, Sociais e Humanas: Relacionamento Interpessoal; Flexibilidade; Comprometimento e Pró-Atividade.

Pelo termo “competências”, a legislação que regulamenta o Plano de Carreira dos servidores dos Grupos Ocupacionais⁸² Básico, Médio e Superior do Município de Curitiba entende como sendo o “agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes, segundo padrões previamente conhecidos, que se manifestam através do comportamento profissional e contribuem para o alcance do resultado esperado no trabalho” (CURITIBA, 2004, art.4, inc. IV).

A avaliação de competências ocorre através de um formulário próprio e obedece a 4 (quatro) etapas, sendo atribuído o valor de 1 (um) a 5 (cinco) para cada item a ser avaliado.

Na primeira, a educadora avalia a Direção (sendo esta opcional); na segunda etapa a Educadora se auto-avalia; na terceira etapa a educadora é

⁷⁹Seu embasamento legal está nas Leis Municipais n.º 11.000/04, n.º 12.083/06, as quais instituíram, respectivamente, o Plano de Carreira para os educadores.

⁸⁰ As educadoras e também todos os servidores incluídos nas Leis Municipais n.º 11.000/04, 11.001/04 pertencentes aos grupos Básico, Médio e Superior são avaliados pelo Sistema de Mapeamento de Competências. Não estão incluídos nesses grupos os profissionais do magistério

⁸¹Referindo-se àqueles profissionais que estão inseridos em carreiras que exigem para o ingresso a escolaridade nível médio .

⁸² O Grupo Ocupacional refere-se ao agrupamento de cargos que têm a mesma escolaridade e atribuições de semelhante complexidade.

avaliada pela direção do CMEI; na quarta e última etapa chamada de “negociação”, isto é, a educadora e a direção do CMEI negociam as notas da segunda etapa (auto-avaliação) e terceira etapa - avaliação da direção (CURITIBA, 2012d).

De acordo com a legislação, as notas da quarta etapa (negociação) requerem um processo de diálogo com vistas à obtenção de um consenso sobre o resultado final da avaliação (CURITIBA, 2012d, art.10 parágrafo único). Ainda, segundo o Decreto 1.102/10, esse processo consistiria num momento para que se discutissem os resultados pretendidos e os alcançados, vislumbrando aspectos que poderiam ser melhorados.

A legislação afirma como pretensão, a avaliação realizada pelo consenso e cordialidade:

A negociação deverá ser realizada de forma cordial, oportunizando que ambos, a chefia e educador ou Educador Social, busquem o consenso entre o que foi realizado e os pontos de melhoria necessários, sempre com vistas ao aprimoramento do produto do trabalho. (CURITIBA, 2010, art. 17, parágrafo único).

Sobre o Quadro B, cuja pontuação dos cursos pode atingir até 100 pontos na somatória, explica-se que há uma correspondência para atribuição de valor aos títulos apresentados: a) cursos realizados dentro da PMC ou externos, compatíveis ao cargo, segmento e secretaria de atuação valem 1 (um) ponto por hora aula; b) cursos que não apresentem carga horária contam 5 (cinco) pontos por certificado (CURITIBA, 2009).

Dessa pontuação obtida no resultado final do Formulário de Gestão Profissional, a Administração divulgará a ordem classificatória dos candidatos inscritos conforme limite de vagas ofertadas. Portanto, embora seja um avanço na carreira que ocorre apenas de dois em dois anos, não há garantias de que todas as educadoras terão direito à progressão, pois a Administração está incumbida pelo Decreto 11.000/04 a dar garantias de crescimento a 80% do total de servidores a cada procedimento.

Se contemplada, uma educadora, por exemplo, que esteja no padrão 145 (Figura 1), disposto na segunda coluna vertical da tabela salarial, referência I (horizontal), avançará uma referência neste mesmo padrão passando a ocupar a posição 146 A, pois já conquistou todas as referências do padrão de vencimentos 145 e receberá um aumento de 2,8% na sua remuneração.

Considerando a estrutura para a progressão horizontal na carreira, existem 27 referências para o nível I (Ensino Médio- magistério). Numa situação hipotética de que a educadora percorra todas as referências (no interstício de dois anos), serão necessários 57 anos para uma educadora que ingressa na carreira chegar à última referência da tabela salarial, se somado também o período de estágio probatório, o que inviabiliza a organização da atual tabela em termos de reais perspectivas de progressão na remuneração nela constadas.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL
TABELA SALARIAL - ABRIL 2012 -

Tabela Salarial - Grupo Ocupacional Médio - Educador e Educador Social - Lei Municipal nº 12.083/2006

	Pad/Ref	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Parte Especial Fundamental	139	814,94	837,77	881,22	885,33	910,12	935,81	961,79	988,75	1.018,41
	140	1.044,90	1.074,15	1.104,21	1.135,13	1.166,92	1.199,59	1.233,17	1.267,70	1.303,20
	141	1.339,70	1.377,22	1.415,78	1.455,39	1.496,18	1.538,04	1.581,12	1.625,41	1.670,93
Parte Especial Médio	142	1.339,70	1.377,22	1.415,78	1.455,39	1.496,18	1.538,04	1.581,12	1.625,41	1.670,93
	143	1.717,70	1.765,78	1.815,23	1.866,08	1.918,31	1.972,01	2.027,26	2.084,01	2.142,38
	144	2.202,34	2.263,99	2.327,40	2.392,58	2.459,55	2.528,42	2.599,23	2.671,99	2.746,81
Parte Permanente Nível I	145	1.347,89	1.385,40	1.424,21	1.464,07	1.505,07	1.547,21	1.590,55	1.635,08	1.680,88
	146	1.727,91	1.778,31	1.829,03	1.877,17	1.929,74	1.983,77	2.039,32	2.096,41	2.155,12
	147	2.215,48	2.277,48	2.341,28	2.406,82	2.474,20	2.543,49	2.614,70	2.687,91	2.763,17
Parte Permanente Nível II	148	1.549,83	1.593,21	1.637,85	1.683,68	1.730,83	1.779,29	1.829,12	1.880,35	1.932,99
	149	1.987,12	2.042,78	2.099,93	2.158,73	2.219,20	2.281,34	2.345,22	2.410,87	2.478,39
	150	2.547,77	2.619,13	2.692,44	2.767,83	2.845,34	2.925,01	3.006,92	3.091,09	3.177,68
Parte Permanente Nível III	151	1.782,30	1.832,20	1.883,53	1.936,28	1.990,46	2.046,20	2.103,49	2.162,39	2.222,93
	152	2.285,19	2.349,17	2.414,98	2.482,57	2.552,08	2.623,53	2.697,00	2.772,50	2.850,15
	153	2.929,98	3.011,98	3.096,31	3.183,00	3.272,14	3.363,78	3.457,94	3.554,78	3.654,32

Vencim Básico Inicial	Carga horária semanal	Pad / Ref	Cargos
PMC	40 horas	145 A	Educador
FAS	40 horas	145 A	Educador Social

FIGURA 1: TABELA DE VENCIMENTOS DAS EDUCADORAS - ABRIL/2012

Fonte: SMRH. Disponível em: <http://rh24h.curitiba.pr.gov.br/servidor/TabelaSalarialPMC.aspxsite> Rh 24h. Acesso em abril 2012.

Chama a atenção a quantidade de exigências para a progressão horizontal na carreira das educadoras. Há uma desproporção entre os níveis de exigências e a

remuneração atribuída às profissionais, o que, conseqüentemente, diminui a atratividade pela carreira.

4.2.2 O Crescimento Vertical para a carreira de educadora

A promoção vertical ou crescimento vertical (termo utilizado na descrição dos documentos oficiais) é a passagem de um nível para outro. No caso das educadoras são três níveis (I, II e III) e nome dado à promoção vertical é “Crescimento Vertical por Merecimento”. A nomenclatura em si expressa a ideologia de cunho gerencial e meritocrático que acompanha o processo.

Enquanto na carreira dos profissionais do magistério há 4 (quatro) níveis para se avançar verticalmente, considerando respectivamente os títulos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, na carreira das educadoras há apenas 3 níveis.

No Nível I encontram-se todas aquelas que ingressaram na parte permanente com a escolarização exigida em nível médio, modalidade magistério. Assim, as servidoras pleitearão a subida para o Nível II e depois deste para o Nível III.

Tanto as educadoras como os profissionais do magistério, só podem participar do processo de Crescimento Vertical por Merecimento se tiverem no nível I da carreira. Isto é; ter ingressado na PMC com a escolaridade exigida para o exercício do cargo, ou ter passado pelo processo de Transição (processo interno organizado pela PMC) que os transpõe da Parte Especial para a Parte Permanente do cargo.

Ainda, é preciso ter cumprido o período de 3 (três) anos de estágio probatório, não ter sofrido penalidade disciplinar resultante do processo administrativo nos últimos dois anos; ter cumprido os deveres funcionais; não apresentar afastamentos superiores a 45 (quarenta e cinco dias)⁸³ entre o período

⁸³ Exceto aqueles afastamentos que não serão incluídos na contagem, conforme Decreto 928/08: licença-gestação, licença-paternidade, férias, licença para tratamento da própria saúde, recesso escolar, licença-gala, licença-nojo, licença-prêmio, dispensa para júri, participação em atividades classistas e em exercício de mandato eletivo de Conselheiro Tutelar, licença para atender convocação do Tribunal Regional Eleitoral.

solicitado pelo Decreto 928/08 que regulamenta o procedimento; apresentar o Formulário de Avaliação de Reconhecimento Pessoal e Profissional preenchido e validado pela Administração.

É o formulário de Avaliação de Reconhecimento Pessoal e Profissional que conterá as informações necessárias para a avaliação e classificação do servidor para disputar uma vaga pela subida de Nível em sua carreira. Um instrumento que tem o mérito como justificativa para sua aplicabilidade.

Esse formulário é assim concebido pela Lei 12.083/06:

[...] instrumento no qual estão contidas as informações referentes a aspectos quantitativos e qualitativos que **indicam mérito do servidor**, que possam conduzir seu exercício profissional a patamares mais elevados de complexidade, criação e inovação, objetivando a realização de Crescimento Vertical por Merecimento. (CURITIBA, 2006b)

O resultado final apresentado no Formulário de reconhecimento Pessoal e Profissional ocorre pela somatória da pontuação obtida em três quadros: 1) no último Crescimento Horizontal (com peso definido em edital); B) da apresentação de cursos e outras atividades chamadas Competências Técnicas de Crescimento, pode-se chegar a 100 pontos (com peso também definido por edital); C) do desconto de 5 (cinco) pontos da somatória obtida a cada falta apresentada pela educadora. Segue, portanto, a seguinte fórmula: $A + B - C =$ resultado da pontuação.

Sobre o Quadro B explica-se que a apresentação de conclusão de escolarização seja em nível de graduação, especialização, mestrado ou doutorado fazem parte de um conjunto de outros diferentes critérios que servem para indicar a pontuação obtida pelo docente, candidato a uma vaga no procedimento de crescimento, conforme especificado no Quadro 19. Entre estes critérios estão também: trabalhos publicados, “tempo de gerenciamento de equipes”, participação em bancas de concursos públicos organizados pela PMC, participação em conselhos, tempo de serviço, etc. Os valores descritos no Quadro 19 podem ser mantidos ou alterados, conforme edital publicado à cada Procedimento.

Explica-se que o referido quadro trata do regulamento para o crescimento vertical por merecimento para os servidores abrangidos pela lei nº 11.000/2004, integrantes do grupo ocupacional básico, médio e superior, na parte permanente do quadro de pessoal na Administração Direta e dos órgãos da Administração Indireta do Município de Curitiba, no qual os profissionais do magistério não estão inclusos.

Escolarização Pontos	<ul style="list-style-type: none"> - Escolarização formal superior exigida para o exercício do cargo; - Cursos de educação profissional técnica de nível médio (sequencial ou pós-médio); 10 (dez) pontos. - Graduação ou tecnólogo em qualquer área; 15 (quinze) pontos. - Graduação ou tecnólogo na área de atuação; 25 (vinte e cinco) pontos. - Especialização; 25 (vinte e cinco) pontos. - Mestrado; 35 (trinta e cinco) pontos. - Doutorado; 50 (cinquenta pontos).
0,5 pontos	<p>I - tempo de gerenciamento de equipes decorrente de designação formal, para cada ano de atuação, valendo 0,5 (zero vírgula cinco) ponto;</p> <p>II - participação em banca de concurso público realizado pelo Município de Curitiba, por ato de designação, valendo 0,5 (zero vírgula cinco) ponto, até o máximo de 0,5 (zero vírgula cinco) ponto;</p> <p>III - participação em comissão instituída por decreto do Chefe do Executivo Municipal, por ato de designação, valendo 0,5 (zero vírgula cinco) ponto, até o máximo de 1(um) ponto;</p> <p>IV - trabalhos publicados- em que tenha a participação como <i>colaboração</i>, vale 0,5 (zero vírgula cinco) pontos - até o máximo de 3,5 (três vírgula cinco) pontos.</p> <p>V - registro de produção junto a órgãos competentes, por produto, valendo 0,5 (zero vírgula cinco) ponto, até o máximo de 1 (um) ponto.</p>
1,0 pontos	<p>I- tempo de efetivo exercício no cargo, para cada ano de atuação, valendo 1,0 (um) ponto;</p> <p>II- trabalhos publicados de co-autoria, valendo 1,0 (um) ponto - até o máximo de 3,5 (três vírgula cinco) pontos) ;</p>
1,5 pontos	<p>I - trabalhos publicados de autoria, valendo 1,5 (um vírgula cinco) até o máximo de 3,5 (três vírgula cinco) pontos –</p>
2,0 pontos	<p>I - participação em conselhos instituídos por legislação municipal, estadual ou federal, por ato de designação, valendo 2,0 (dois) pontos, até o máximo de 2 (dois) pontos;</p> <p>II - participação como docente em programas de capacitação promovidos pelo Instituto Municipal de Administração Pública, por atuação, valendo 0,5 (zero vírgula cinco) ponto, até o máximo de 2 (dois) pontos;</p>

QUADRO 19: PONTUAÇÕES SEGUNDO OS INDICADORES PARA A PROMOÇÃO VERTICAL PARA EDUCADORAS.

FONTE: CURITIBA, 2008a.

Este procedimento é um processo que impõe aos servidores a concorrência entre si, uma vez que estão sujeitos à oferta de vagas pela mantenedora, bem como à sua disponibilidade orçamentária e financeira. Assim, o resultado final obedece à ordem de classificação entre os candidatos. Quando classificado neste procedimento, a educadora sobe um nível na vertical (1º coluna da tabela salarial) e obtém um ganho de 15% sobre a referência anteriormente ocupada.

A principal dificuldade está nas normas para pontuação no crescimento e na lógica de competição imposta aos servidores pela disputa de vagas. Segundo o SISMUC⁸⁴, no crescimento vertical promovido no ano de 2012, das 4.485 educadoras dos centros municipais de ensino, apenas 731 puderam ascender na carreira, o que representa a disputa de 6 (seis) educadoras por uma vaga. Há, portanto, um grande número de profissionais que não foram contempladas.

4.3 A REMUNERAÇÃO DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

A carreira das educadoras é composta por uma *Parte Permanente* e outra *Especial* (Quadro 20). A primeira compreende três níveis (I, II e III) e tem caráter definitivo, abrangendo àquelas que atendem a escolaridade exigida para o cargo. Já a Parte Especial está subdividida em Ensino Fundamental, completo e incompleto, e Ensino Médio, ambas de caráter transitório que compreende as educadoras que até o momento da lei não comprovaram atendimento ao requisito de escolaridade previsto para o cargo.

A parte especial é decorrente desde o processo de enquadramento ocorrido com a Lei 10.390/2002 para aquelas profissionais que não tinham a escolarização de Ensino Médio exigida na época. Essas profissionais se somariam ao outro enquadramento ocorrido com a Lei 12.083/2006, pois havia educadoras que não tinham Ensino Médio na modalidade Magistério requerido para o momento. Assim, esses servidores também passaram a integrar a parte especial da nova legislação.

⁸⁴ Disponível em: <http://www.sismuc.org.br/noticias.asp?id=2459&id_cat=1>. Acesso em 10 de maio de 2013.

Na parte especial, há educadoras que se aposentaram, exoneraram ou passaram pelo procedimento de Transição⁸⁵, quando então, passaram a integrar a parte permanente do quadro após atingirem o grau de escolarização exigido pela legislação. Dessa forma, as vagas da parte especial estão sendo extintas progressivamente.

Parte Permanente	Parte Especial (a ser progressivamente extinta)	
Nível I: constituído de servidores que fossem transpostos, após adquirirem escolarização exigida, ou por concurso público.	Ensino Fundamental (completo e incompleto)	Ensino Médio (sem Magistério)
Nível II; alcançado através do Crescimento Vertical – para servidores provenientes da mesma área no nível I da Carreira.	Composta por servidores já enquadrados na Parte Especial e que não foram enquadrados na parte permanente.	Composta de todos os servidores transpostos por Procedimento de Transição para a parte permanente do quadro.
Nível III: alcançado através de transposição decorrente de procedimento de Crescimento Vertical – para servidores provenientes da mesma área no Nível II da Carreira		

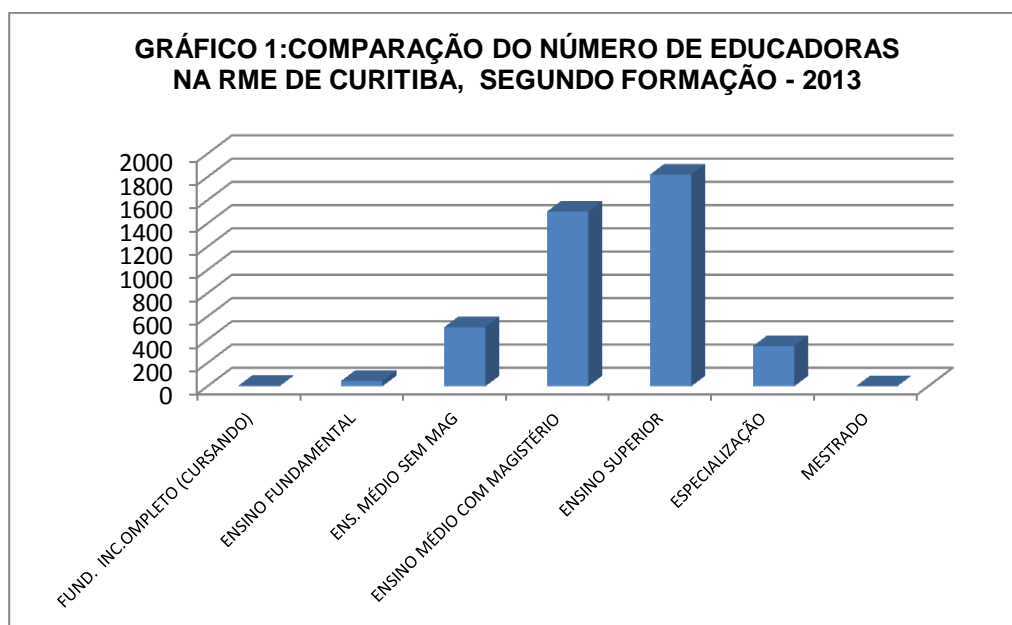
QUADRO 20: ESTRUTURA DA CARREIRA DE EDUCADORA
FONTE: CURITIBA, 2006b.

Portanto, a passagem da parte especial para a parte permanente depende da comprovação da escolaridade compatível com o cargo, bem como de prova escrita. A carreira de educadora prevê que a Administração poderá deflagrar o Procedimento de Transição até dezembro de 2020, “observadas condições previstas em decreto regulamentar” (CURITIBA, 2006b, art. 29, § 7º).

O gráfico 1 apresenta as condições de formação de educadoras da RME referente a Parte Especial, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal dos Recursos Humanos (SMRH). É importante esclarecer que faltaram as respostas de

⁸⁵ Conforme EDITAL Nº 06/2012, o procedimento de Transição consiste em duas fases, ambas de caráter eliminatório: a) prova de conhecimentos; b) apresentação e análise da documentação comprobatória da escolaridade. Para quem está enquadrado na Parte Especial Ensino Fundamental, deverá comprovar no mínimo Ensino Médio. Quem está no Ensino Médio sem magistério deverá comprovar a conclusão em Ensino Médio na modalidade Magistério, pós-médio ou seqüencial; graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais; graduação em Normal Superior; graduação em curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais, para os servidores enquadrados na Parte Especial Ensino Fundamental ou Parte Especial Ensino Médio da Administração Direta.

56 educadoras para completar o total de 4.288 educadoras, que não o fizeram por motivo de afastamentos. Nesse grupo verifica-se que há 4 educadoras que não têm ensino fundamental completo, 47 têm ensino fundamental completo e 508 têm Ensino Médio sem Magistério. O percentual de educadoras que não têm a escolarização exigida é de 13,09% do total de educadoras respondentes.



Fonte: Dados da SME/SMRH/Departamento de Planejamento e Informações, 2013.

No Nível I da parte permanente estão inclusas aquelas educadoras que participaram do procedimento de Transição e têm no mínimo Ensino Médio com Magistério exigido pela lei e as educadoras que ingressaram no cargo através da realização do concurso público. O total de educadoras formadas em Ensino Médio é de 35, 54% do total de educadoras respondentes da RME de Curitiba.

Com nível superior há 43,05% das educadoras; com pós-graduação (especialização) há 8,18% e 1 com mestrado (0,02%), ou seja, há mais educadoras na Parte Permanente com nível Superior do que com relação a formação em nível médio magistério.

Observando o quadro 21, verifica-se que, somando o percentual da parte especial com o pessoal com Nível Médio Magistério da Parte Permanente se obtém um percentual de 48, 63%, um número inferior, portanto, a 51,23% que corresponde ao total de educadoras com nível superior, pós-graduação e mestrado.

FORMAÇÃO	QUANTIDADE DE EDUCADORES
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO (CURSANDO)	04
ENSINO FUNDAMENTAL	47
ENSINO MÉDIO SEM MAGISTÉRIO	508
ENSINO MÉDIO COM MAGISTÉRIO	1.504
ENSINO SUPERIOR	1.822
PÓS-GRADUAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO	346
PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO	01
TOTAL	4.232

QUADRO 21: NÚMERO DE EDUCADORAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, SEGUNDO FORMAÇÃO, EM CURITIBA – 2013

FONTE: Elaboração da autora a partir de dados fornecidos pela SME/SMRH/Departamento de Planejamento e Informações, 2013.

O quadro 22 demonstra como tem ocorrido a expansão da EI no Município de Curitiba. Como já dito anteriormente, o atendimento ocorre, sobretudo em CMEI (0 a 5 anos), mas há também a oferta de turmas de pré-escolas em escolas regulares e integrais. Desde o ano de 2003, quando ocorreu a integração dos CMEI à Secretaria Municipal de Educação, o número de CMEI passou de 140 para 189. Embora as escolas sejam em nº de 112 que ofertam a EI, cada uma, geralmente, tem uma ou duas turmas de pré-escola, exceto algumas que possuem um número maior do que o explicitado.

CATEGORIAS	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nº de Educadoras	2064	2343	2574	2875	2988	3248	3418	3644	3717	3933
Nº de CMEI	140	146	152	155	157	163	169	171	180	189
Nº Escolas com EI (Municipal)	38	55	63	66	140	93	98	106	105	112
Matrículas CRECHE	11624	12099	12605	10743	13512	16413	18318	18769	19551	20736
Matrículas PRÉ-ESCOLA	7259	9297	9992	13226	9726	10867	10865	11167	11351	11033

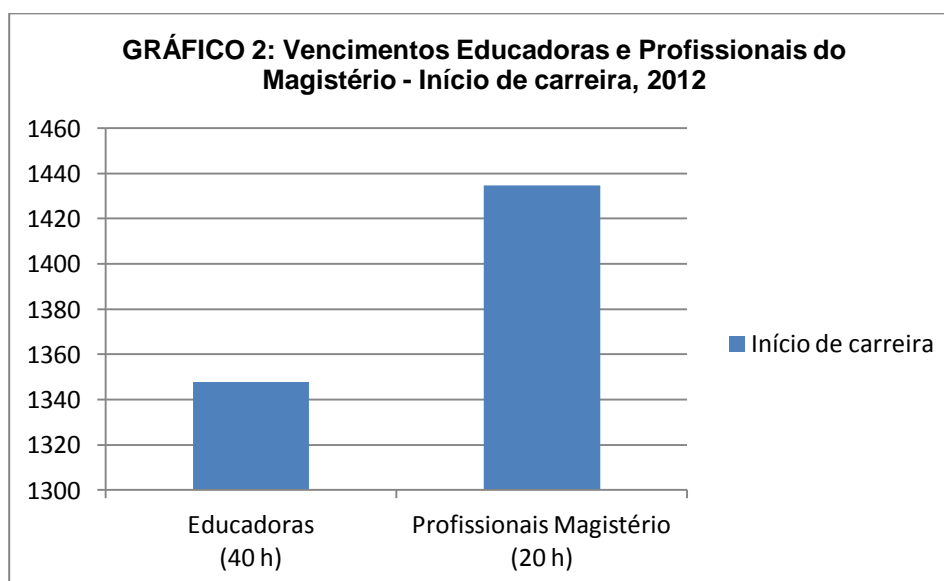
QUADRO 22: EXPANSÃO DO NÚMERO DE EDUCADORAS E ESTABELECIMENTOS QUE OFERTAM EDUCAÇÃO INFANTIL NA RMC, SEGUNDO O TIPO, 2003 – 2012

FONTE: a autora com base nos dados do INEP/Censo Escolar 1997-2004 e SME/Departamento de Planejamento e Informações - Fluxo Escolar 2003 – 2012

O número de escolas que atendem as turmas de pré-escola, quase triplicou desde 2003 e um forte indicativo deste aumento pode ser a questão de economia com pagamento de pessoal, já que o atendimento é realizado apenas pela professora, acompanhada de um estagiário.

A diferença quanto aos vencimentos entre as educadoras e os Profissionais do Magistério é bastante significativa (Gráfico 2). Conforme o Edital de concurso nº 10 de 2012 para educadoras e profissionais do magistério, o vencimento inicial de uma educadora correspondia a 46,97% do vencimento do professor, considerando uma jornada de 40h de atuação, ou seja, uma professora, atuando as mesmas 40 horas, receberia R\$2.869,18, enquanto à educadora caberia R\$ 1.347, 69.

Um ano mais tarde, em abril de 2013, as educadoras passaram a receber como vencimentos iniciais o valor de R\$ de 1.545,70⁸⁶ para a atuação de 40 horas semanais, o que ainda não atendia o valor do PSPN (R\$ 1.567,00). E os professores recebiam no mesmo período, R\$ 1.531,71 para 20 horas. Ajustando os valores para 40 horas, a remuneração das educadoras passou a corresponder a 50,45% do salário dos professores.



FONTE: CURITIBA, 2012c.

Analisando os dados pode-se inferir que a manutenção da carreira de educadora com exigência para ingresso de Ensino Médio tem sido conveniente para a PMC do ponto de vista do financiamento. Além disso, como o Ensino Médio é uma

⁸⁶ Aumento ocorrido principalmente em razão da Lei 13946/2012, que incorporou no vencimento básico inicial, o valor de R\$ 100,00, correspondendo a uma parcela da Gratificação Única e Variável dos Programas de Produtividade e Qualidade (PPQ).

exigência mínima, há muitos profissionais que ingressam com ensino superior nestas condições aqui descritas.

Esse contexto das educadoras da EI de Curitiba pode ser analisado à luz da constatação de Campos (2008) de que as profissionais de EI constituem um grupo numericamente maior que as professoras que atuam na área. Todavia, o Censo Escolar tem considerado somente às funções docentes, excluindo os profissionais que atuam em funções pedagógicas diretamente com as crianças (auxiliares de classe, monitores, ajudantes, etc.), não as enquadrando como professoras, uma vez que pertencem aos quadros da administração civil e não do magistério.

Logo, nas palavras de Campos (2008), as profissionais da Educação Infantil são

[...] numericamente superiores aos professores e se constituem na **estratégia mais eficiente adotada pelas prefeituras para ampliar atendimento, com crescimento mínimo da folha de pagamento**. De fato, sem qualquer tipo de exigência ou regulamentação com relação a essa função, cada prefeitura pode estabelecer os critérios de exigência de formação, de salários e outros benefícios ou atribuições para esse profissional. (CAMPOS, 2008, p.16, grifos nossos).

O exercício da docência na primeira etapa da Educação Básica é considerado uma prática que pouco necessita de qualificação e possui menor valor, devido à admissão pelo senso comum de que essa é uma capacidade inerente à mulher, fato que por sua vez, está relacionado a não compreensão do princípio de cuidar e educar na infância.

Essa visão desmobiliza as profissionais quanto às reivindicações de salários, condições de trabalho e formação. A questão do gênero na EI é mais uma variável para a desvalorização das profissionais que, por sua vez, gera uma alta rotatividade e a falta de atratividade em termos de carreira (KRAMER, 2008).

Essa afirmação é confirmada pelos dados que trazem o nº de desligamentos de educadoras desde o ano de 2002, na tabela nº 2.

A mais alta taxa de exonerações está no ano de 2004. A lei da carreira 10.390/02 foi aprovada no final de 2002, e, passado um ano deste percurso, o descontentamento foi notório, pois, praticamente metade das profissionais que entraram (49,4%) pediram desligamento de suas atividades. Um ano antes da aprovação da nova carreira (12.083/06) o índice de desligamento foi de 40,8%.

TABELA 2: QUANTITATIVO DE EDUCADORAS DESLIGADAS POR ANO NA PMC - SMRH

EDUCADORA	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
TOTAL DE PROFISSIONAIS NO INÍCIO DO ANO LETIVO	----	2064	2343	2574	2875	2988	3248	3418	3644	3717	3933
NOMEAÇÃO	322	457	293	514	637	356	335	447	347	427	940
APOSENTADORIA	12	10	13	17	18	12	25	25	19	39	36
EXONERAÇÃO/DEMISSÃO	46	115	145	210	191	79	126	118	152	122	250
FALECIMENTO		2	2	4	3	6	1	4	5	6	4
TOTAL DESLIGADOS	58	127	160	231	212	97	152	147	176	167	290

Fonte: SMRH/ Departamento de planejamento e informações da PMC. Meta 4 em 10/09/2013

Após a aprovação da nova carreira de educadora ao final de 2006, o número de desligamentos continuou bastante alto. Chamam atenção os números referentes ao ano de 2008, quando se exoneraram 45,3%, e no de 2010, 41,2%. Em 2012, último ano da gestão do prefeito Luciano Ducci, a taxa de exoneração foi de 26,5%, o que representa mais de um quarto das educadoras que entraram. Embora continuasse alto, o índice de exonerações pode ter baixado em razão das propostas deflagradas pelos diferentes candidatos à prefeitura municipal no ano de 2012, que previam modificações quanto à valorização das educadoras.

Diante do cenário ora exposto, constata-se a dificuldade do cumprimento da legislação municipal de 20% da hora-permanência destinadas ao planejamento e estudos das educadoras. Situação que se agrava com o objetivo de atender a prerrogativa da Lei do Piso de 33% para este fim.

Estas e outras condições de trabalho e valorização certamente afetam a questão da profissionalidade⁸⁷ das educadoras, pois conforme verificaram Ambrosetti e Almeida (2007):

As professoras são particularmente afetadas pela maior ou menor valorização atribuída ao seu trabalho pelo grupo familiar e pela frágil legitimidade social de uma atividade ainda não reconhecida como profissão. As fontes de apoio e gratificação estão nas relações afetivas com os alunos e no compromisso moral com a formação da criança. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007, p. 15).

⁸⁷ A profissionalidade é entendida pelas autoras como “um processo dinâmico e contínuo, que envolve as dimensões cognitivas, sociais e afetivas, desenvolvido ao longo da vida e da carreira, nos diversos contextos sociais, institucionais e culturais que permeiam o exercício do magistério” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007, p.15).

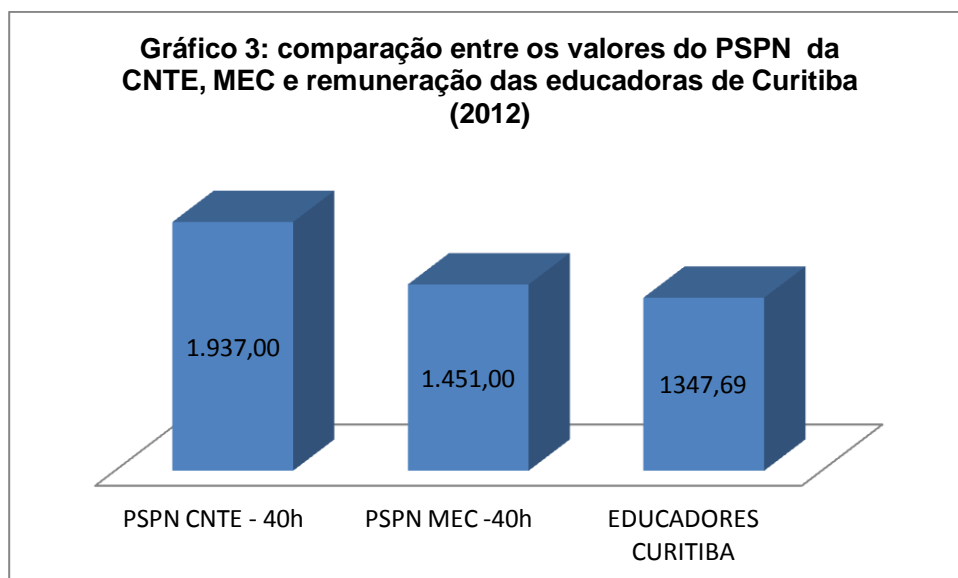
A questão da remuneração inferior para os profissionais docentes da EI no Brasil não é um assunto desconhecido para a Câmara De Educação Básica do CNE, pois conforme o Parecer CNE/CEB nº 21/2008, em solicitação a uma consulta apresentada pela Secretaria de Educação Básica – SEB - do Ministério da Educação, os docentes da EI que têm nomenclaturas outras que não a de professor,

[...] são profissionais que, **embora exerçam a função de professor, não fizeram concurso para esse cargo, mas para cargos como “monitor”, “auxiliar”, “recreacionista”, “educador” e outros[...].** Atualmente, embora continuem a atuar como professores da educação infantil, esses profissionais **ocupam cargos com outras denominações e possuem salários inferiores ao de professor.** (BRASIL, 2008 , p.1,grifos nossos).

Um importante indicativo que parece anunciar a causa da não inclusão das educadoras no Estatuto e Carreira do Magistério Público Municipal é o fato de que os vencimentos dos profissionais do magistério estão condicionados ao pagamento pela maior habilitação, e não pela área de atuação do profissional.⁸⁸ Portanto, os profissionais do magistério que ingressam na carreira, independente da área de atuação, ingressam recebendo a mesma remuneração inicial.

O gráfico 3 ilustra a distância entre as proposições dos valores do PSPN para a CNTE/MEC e a remuneração realizada pela PMC para os educadores da EI referentes ao ano de 2012.

⁸⁸ Segundo Abreu (2008), essa foi uma importante conquista dos trabalhadores do magistério municipal quando aprovado o Estatuto do Magistério, em 1985. A reforma administrativa de 1991 retirou esse ganho dos profissionais do magistério, reconquistado em 2007, com a Lei 12.348, através de reivindicações.



Fonte: Tabela de Vencimentos dos educadores PMC de Abril 2012 e CNTE (2012)

Tanto as educadoras como as professoras recebem algumas gratificações e adicionais que se constituem como componentes da remuneração docente instituída pela PMC, para além dos vencimentos básicos previstos nas tabelas de vencimentos. A especificação destas gratificações ocorrerá na seção seguinte. O objetivo é possibilitar a compreensão acerca da valorização docente sob o aspecto da remuneração.

4.3.1 Principais Componentes da remuneração nas carreiras docentes da RME em Curitiba

A análise da remuneração para as educadoras evidencia que, embora haja a sua incorporação das gratificações ao vencimento, não houve equiparação à carreira dos profissionais do magistério.

Conforme ilustra o quadro 23, são gratificações igualmente atribuídas às educadoras e profissionais do magistério: a) adicional de tempo de serviço; b) por Difícil Provimento.

A gratificação por adicional por tempo de serviço dos servidores públicos da PMC⁸⁹ prevê a incorporação automática de 5% (cinco por cento) a cada 5 anos de trabalho na PMC sobre o valor do vencimento básico, até completar 25 anos de

⁸⁹ A Lei municipal nº 3498/1969 regulamenta esta gratificação.

serviço, independente do cargo ocupado, se mulher, e 30 anos para o homem. Após esse tempo, adiciona-se 5% a cada ano excedente até atingir o máximo de 50%.

Os profissionais do magistério e as educadoras que atuam nos locais considerados de difícil provimento pela SME, recebem valores correspondentes a 10%, 20% ou 30% sobre o vencimento básico inicial da carreira, sendo ao todo⁹⁰ 57 CMEI considerados de difícil provimento, 61 Escolas e 01 CMAE (CURITIBA, 2007 d).

As gratificações por atuação no cargo de Direção, na Educação Especial e a gratificação atribuída pelo Programa de Produtividade e Qualidade ocorrem de maneira diferenciada entre as carreiras docentes e requerem maior detalhamento para a compreensão de seu funcionamento.

Elemento de composição da remuneração	Educadores	Profissionais do Magistério
Gratificações	Tempo de serviço	Tempo de serviço
	Difícil Provimento	Difícil Provimento
	Direção de Escola	Direção de escola
	-----	Educação Especial
	PPQ	-----

QUADRO 23: COMPARAÇÃO DAS GRATIFICAÇÕES E ADICIONAIS ENTRE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E EDUCADORAS DA RME DE CURITIBA.

FONTE: CURITIBA, 2007d; 1969; 2006 c;1993; 1999; 2005

Gratificação por atuação na Educação Especial

Às educadoras não está prevista esta gratificação e atuação na área da Educação Especial. Esse é um direito concedido apenas aos profissionais do magistério, mediante um processo de classificação regulamentado pela Secretaria Municipal da Educação, conforme Decreto 1.289/2006.

Quando classificado, o docente receberá uma gratificação de 30% (trinta por cento) sobre o vencimento básico inicial da área de atuação, pelo exercício de

⁹⁰ Dados fornecidos pela SMRH da SME em 05 de agosto de 2013.

efetiva docência em sala de recurso ou classe especial existentes em escolas regulares ou Centros Municipais de Atendimento Especializados - CMAE. Em escolas especiais, o exercício de efetiva docência, ou de atuação para o pedagogo (suporte técnico pedagógico) e ao ocupante do cargo de direção a gratificação é de 50% sobre o vencimento básico inicial.

Gratificação para o cargo de direção

A direção e vice-direção, para os espaços das escolas, têm sua escolha realizada mediante eleição direta com a função de “coordenar o processo político-pedagógico-administrativo em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação” (CURITIBA, 1999, art. 1º). Já os Diretores dos CMEI são indicados pela Administração Municipal, porém, os critérios para a escolha não estão regulamentados, exceto a exigência de ensino superior pela Deliberação Estadual 02/2005 e Deliberação Municipal do Conselho Municipal da Educação, nº 02/2012.

O diretor de escola, função gratificada “FG-ED” recebe o percentual de 72% do valor correspondente à remuneração do cargo comissionado “C-7”, o que corresponde ao valor de 1.558,20 (março de 2013). O vice-diretor, função gratificada símbolo “FG-EV”, recebe 67,6% do valor correspondente ao cargo em comissão símbolo “C-7” (1.462,98 em março de 2013). O diretor de Centro Municipal de Educação Infantil, função gratificada símbolo “FG-EC” recebe 50% do valor correspondente ao cargo comissionado “C-7” (1082,09 em março de 2013). (CURITIBA, 2007a).

O diretor do CMEI não tem vice-diretor, realizando a tarefa que caberia a ambos em uma escola. Todavia, sua função gratificada é a menor dentre as três colocadas. Conforme Deliberação Estadual 02/2005, que estabelece Normas e Princípios para a Educação Infantil, o diretor deve ter formação em curso de licenciatura plena ou curso de pós-graduação em educação, *stricto sensu*.

Conforme verificado na Ata de Reunião da Comissão de Negociação de 11/03/2008 entre SISMUC, SISMAC e a representantes da PMC, a exigência de ensino superior é o principal argumento da PMC para não instituir eleições no CMEI.

Isto porque, segundo a Administração Municipal, esse critério prejudicaria as educadoras, pois esse não é o critério de ingresso para a carreira. Contudo, conforme já demonstrado, os números de educadoras graduadas em ensino superior revelam que esse não seria um real impeditivo.

A formação em ensino superior, embora não seja condição para o ingresso na carreira de educadora, é condição legal para a atuação na função de direção, conforme art. 21, da Deliberação do CME nº 02/2012.

Programa de Produtividade e Qualidade – PPQ

A gratificação chamada de Gratificação Única e Variável dos Programas de Produtividade e Qualidade (PPQ) foi instituída pelo Decreto Municipal nº 493, de 2005, e vigorou até 1º de agosto de 2013. Ela não abrangia os profissionais do magistério, mas as educadoras (e outros servidores da PMC).

Embora tenha sido extinta, esta gratificação vigorou durante o período de análise proposto para este estudo. O que pretende-se destacar é o nível de exigência às educadoras para a obtenção desta gratificação, que não era incorporada aos vencimentos fixos e nem serviria para a aposentadoria.

O pagamento da gratificação era trimestral e estava condicionado a uma avaliação da chefia imediata, isto é, da direção do CMEI. Desta forma, além da avaliação da direção para fins de crescimento horizontal e vertical descrito anteriormente, a educadora passava também por mais esse processo que requeria outra avaliação da direção, sua auto-avaliação e a avaliação da comunidade.

Ao descrever a metodologia de avaliação, o Decreto 493/05, coloca que “a avaliação é contínua, diária e busca aprimorar a qualidade no desenvolvimento do trabalho, possibilitando a valorização dos aspectos positivos”, ocorrendo em dois modos: uma avaliação com a comunidade e outra individual, com o servidor.

A avaliação com a comunidade deveria ocorrer durante a reunião de pais, dentro do período previsto. Os responsáveis respondiam o formulário e o colocavam lacrado dentro de uma urna contendo a assinatura de dois pais. A urna lacrada deveria ser encaminhada ao Núcleo Regional de Educação, responsável pela tabulação das avaliações.

A avaliação individual das educadoras era realizada pela chefia imediata. Os diretores avaliavam as educadoras e os chefes dos Núcleos Regionais da Educação avaliavam os diretores dos CMEI, analisando os seguintes critérios: 1. Desenvolvimento do trabalho: conhecimento do trabalho; desenvolvimento profissional; assiduidade/pontualidade; organização dos espaços físicos. 2. Postura Profissional: ética; postura profissional. 3. Relacionamento interpessoal: com a criança; com as famílias e comunidade; com a equipe. 4. Segurança: prevenção e intervenção.

Como etapas previstas para a realização da avaliação do PPQ estavam; a) orientação da chefia imediata ao servidor sobre os objetivos do PPQ, informando sobre a metodologia e sobre os critérios elencados; b) a direção e a educadora deveriam analisar *“a qualidade do seu trabalho de acordo com os fatores e critérios, com vistas ao alcance dos objetivos propostos pelo programa”*; c) fechamento do período, quando era lançada a pontuação final.

O CMEI também era avaliado. O resultado era obtido com a soma dos resultados de todas as avaliações individuais, dividido pelo número de educadoras avaliadas.

O cômputo para obtenção do resultado da educadora era obtido considerando a pontuação da avaliação da atuação individual, pontuação obtida pela unidade e a pontuação obtida pela avaliação da comunidade (quadro 24).

AVALIAÇÃO	PONTUAÇÃO	PESOS	TOTAL
Da Atuação individual	0-10	40	Pontuação x Peso
Da unidade	0-10	25	Pontuação x Peso
Da comunidade	0-10	35	Pontuação x Peso
Total das avaliações (1+2+3)		100	Somatória dividido por 100

QUADRO 24: CÔMPUTO DAS AVALIAÇÕES PPQ
 FONTE: CURITIBA, 2005a.

Para receber a remuneração variável a educadora precisava atingir pontuação igual ou maior a 80% (por cento). Mas havia outros possíveis impedimentos, conforme descrição apresentada no quadro 25.

ADMINISTRATIVOS		<ol style="list-style-type: none"> 1. 01ou mais faltas (trimestre) 2. Infração de penalidades administrativas previstas em Lei concluídas e publicadas. 3. Atrasos : acima de 20% da carga horária. 4. afastamentos - acima de 30 (trinta) dias no período, corridos ou alternados exceto se motivado por acidente de trabalho e doenças ocupacionais, homologados pelo órgão competente, férias e recessos
AVALIAÇÃO DESEMPENHO	DO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pontuação abaixo de 80% (oitenta por cento) no resultado da avaliação individual. 2. Pontuação abaixo de 80% (oitenta por cento) no cômputo do resultado final.
ATENDIMENTO CLIENTE	AO	<p>A não devolução do total das avaliações preenchidas pela comunidade (item 5.1) acarretará a perda de direito ao recebimento do benefício para todos os servidores da unidade, independente da nota individual e da unidade.</p> <p>- Reclamações e denúncias referentes aos servidores ou à unidade, dirigidas ao 156, Departamento de Educação Infantil ou Departamento de Ensino Fundamental, apuradas e consideradas procedentes pelo órgão competente, dentro do período.</p>

QUADRO 25: FATORES DE EXCLUSÃO PARA RECEBIMENTO PPQ
 FONTE: CURITIBA, 2005a.

O PPQ foi alvo de intensos debates ao longo dos anos. Em decorrência das iniciativas de greves e descontentamentos em vésperas de ano eleitoral, a administração municipal, na gestão de Luciano Ducci (PSB), em junho de 2011, aprovou a Lei nº 13.777 que alterou o seu pagamento de trimestral para mensal.

Em decorrência da referida legislação, a gratificação passou a integrar a composição do 13º salário e do adicional de férias, além de ter estabelecido a sua incidência sobre a contribuição ao Sistema de Seguridade Social (art. 3º e 4º).

Em 2013, Gustavo Fruet (PDT), assume a prefeitura e atende a uma antiga e muito presente reivindicação dos servidores: a incorporação do PPQ aos vencimentos fixos. A Lei nº 14.241, de maio de 2013, substituiu a Lei nº 13.777/11 e estabeleceu que a gratificação única e variável do programa de produtividade, no que tange as educadoras e demais servidores de que trata o art. 1º da referida lei, seria extinta de forma gradual.

Deste modo, determinou-se que do valor do PPQ seria reduzido R\$ 86,85, a partir de 1º de maio de 2013. Esse valor deveria ser pago sob a forma de “Vencimento Complementar Transitório” nos meses de maio a julho do ano de 2013, para as educadoras⁹¹. Esse valor, conforme art. 3º, foi considerado para todos os fins como integrante do vencimento básico, sendo computado no cálculo de todas as

⁹¹ E demais servidores efetivos que tinham direito ao recebimento da Gratificação Única e Variável dos Programas de Produtividade e Qualidade.

demais vantagens, exceto para fins de cálculo a concessão do Auxílio Transporte e Auxílio Refeição.

A partir de agosto, o Vencimento Complementar Transitório passou a corresponder ao valor de R\$ 186,85, o qual foi pago nos meses de agosto a outubro de 2013.

Como resultado deste processo, foram implementadas, a partir de 1º de novembro de 2013, novas tabelas de vencimentos para as educadoras, incorporando ao valor do vencimento inicial praticado em abril de 2013 (R\$ 1.545,70), o montante de R\$ 293,62.

As educadoras, em início de carreira, passaram a receber R\$ 1.839,32 – remuneração que representa 60% do valor de uma remuneração de um profissional do magistério que atua as mesmas 40 horas⁹².

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA CARREIRA DAS EDUCADORAS.

A análise realizada permite inferir que a carreira das educadoras, mantida em separado da carreira dos profissionais do magistério, possibilita a manutenção das restrições construídas historicamente (remuneração, aposentadoria, jornada, locais de atuação, ingresso), revelando a sua condição marginal.

Sobre os processos que condicionam os avanços na carreira das educadoras, é possível afirmar que trata-se de um processo com uma exigência sobremodo elevada e que destoia da remuneração atribuída.

Tanto a progressão horizontal como a promoção vertical são mais complexas do que o são para os profissionais do magistério, pois estes não precisam passar por avaliação de competências para concorrer a progressão horizontal ou promoção vertical. É preciso lembrar também do PPQ, felizmente extinto. Esse programa impelia as educadoras a mais uma avaliação para receber uma gratificação que de modo algum tornava sua remuneração mais equânime.

⁹² Dados obtidos no Edital nº 02/2014, que estabeleceu normas para o concurso público em 2014 e no endereço do RH 24 horas da Prefeitura Municipal de Curitiba <<http://rh24h.curitiba.pr.gov.br/servidor/pgservidor.aspx>>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção atual no campo da educação da criança pequena no Brasil é marcada por tensões herdadas do passado, pelas promessas das mudanças legais e pelas dificuldades no planejamento e execução das políticas educacionais.

A LDB/96 foi um importante instrumento regulamentador às profissionais da EI. Ela suscitou o debate sobre a qualidade do atendimento, da formação e da constituição de carreiras e remuneração condigna para a suas docentes, lançando o desafio de rompimento do estigma oriundo das nomenclaturas diversas recebidas na área da assistência.

Como examinado, o termo educadora pode ser encontrado no conjunto de diferentes nomenclaturas (pajem, monitora, auxiliares, atendentes, etc.) criadas por todo o país em razão da indefinição das especificidades do profissional responsável pelo atendimento às crianças pobres e suas famílias.

Em Curitiba, a exemplo do que ocorreu, e ainda ocorre, em diversos entes federados, prevaleceu uma carreira cuja nomenclatura e estrutura se aproximava do princípio educacional estabelecido pela LDB/96, acomodando as profissionais num contexto de tensionamento entre a urgência de adequação da formação requerida pela LDB e à necessidade de expansão da oferta da EI, sem, entretanto, haver meios adequados de financiamento para estes fins.

Sobre a questão dos recursos financeiros, desde a aprovação da CF/88, o que assistiu-se foi um subfinanciamento da EI, implantado quase uma década mais tarde, com o Fundef. Um fundo contábil que não considerou as especificidades da EI, que é onerosa e ficou a cargo do ente federado de maior fragilidade no que tange às disponibilidades de recursos orçamentários. O fundo primou pelo desenvolvimento e expansão do EF e de seus profissionais em detrimento das demais etapas da Educação Básica.

A revisão de literatura mostra que, posteriormente, com o Fundeb, que incluiu a EI no mecanismo de financiamento, houve uma sensível melhora. Porém, o Fundo não é suficiente para suprir os custos quanto a Manutenção e Desenvolvimento de Ensino e pagamento de pessoal. Além disso, há a instituição desigual do sistema de balizas que limitam os fatores de ponderação do fundo a uma escala de 0,8 a 1,3, que dificulta o adequado investimento em creches.

Diante desse quadro, os municípios têm mantido algumas “soluções” que baseiam-se na manutenção histórica da precarização: políticas de convênio com organizações sociais de caráter comunitário, assistencial, filantrópico e/ou confessional e a utilização de nomenclaturas diversificadas para as docentes como subterfúgio ao não reconhecimento de seus direitos e adequada valorização da docência.

Por conseguinte, a diversificação das denominações para os docentes da EI expressa também a permanência de concepções de desprestígio da função de educação e cuidado de crianças pequenas, uma evidência sobre a não consideração da necessidade de profissionalização dessas trabalhadoras, seja nas redes pública ou privada.

Desse modo, mais de duas décadas depois do prazo estabelecido para a transição da EI da assistência social para a educação pela LDB/96, ainda perduram cargos com nomenclaturas herdadas da assistência social, advindas de um período de políticas sociais restritivas à infância, especialmente do atendimento das creches (de 0 a 3 anos). Entre elas estão: educadora infantil, monitora, auxiliar de desenvolvimento infantil, recreadores, agente e auxiliar de creche, pajem e outros. No caso das profissionais do Município de Curitiba, prevaleceu a designação “educadora”.

Assim, de Babá (em 1985) e atendente infantil (1991), a designação do cargo passou para educadora em 2002, inicialmente previsto numa carreira que estava alocada na área da assistência social e que, inclusive, possibilitava a transição para outras carreiras da área, mediante procedimento interno organizado pela Administração Municipal.

Como objetivo explicitado nos documentos que justificavam a revisão da primeira carreira de educadora (Lei 10.390/02) pela Administração Municipal, estavam as ideias de adequação à exigência de formação mínima exigida (Ensino Médio, modalidade Magistério) pela LDB e sua acomodação administrativa no sistema de educação municipal.

A desvinculação das creches municipais de Curitiba (instituições responsáveis pelo atendimento de 0 a 6 anos, posteriormente designadas de CMEI em 2001) da área da assistência social e sua vinculação ao sistema educacional representou, tanto às educadoras como às instituições e crianças, uma conquista sob o ponto de vista administrativo. Isso porque estavam subordinadas a um projeto educacional

que tinha um objetivo político de educação para crianças pobres, segregado do sistema de ensino e que carregava o peso dos preconceitos relacionados a essa condição. Portanto, o problema não estava no fato das creches estarem alocadas num órgão da assistência, mas nos objetivos políticos-educacionais estabelecidos.

É preciso esclarecer, portanto, que a EI municipal, quando ainda estava na assistência, não era marcada pela ausência de propósitos educativos, mas pela diferenciação de intencionalidades das ações voltadas a uma determinada classe social e faixa etária das crianças atendidas. Desse modo, estava atrelada a um projeto educacional que servia a objetivos políticos delineados à infância pobre e suas famílias.

A inclusão administrativa na Secretaria Municipal de Educação não garantiu por si mesma a eliminação dos estigmas profissionais. As diferenças permaneceram e se expressam no interior do sistema educacional e das políticas públicas para as docentes da EI. A escolha de estruturar uma carreira para as educadoras que as mantivesse contidas num contexto de indefinição em relação à carreira docente evidencia a manutenção dos preconceitos historicamente construídos.

A qualidade da EI depende da superação da cisão entre creches e pré-escolas. Essa questão precisa ser considerada na formulação das políticas públicas tanto em relação às questões de ordem estrutural como na prática das instituições e profissionais que atuam na EI.

É fato que a carreira de educadora de Curitiba, no que se refere à forma, contempla alguns aspectos da estrutura dos elementos que a LDB solicita no art. 67 para os profissionais da educação. Entre os elementos promovidos pela Prefeitura Municipal de Curitiba pode-se citar: a instituição de plano de carreira para as educadoras; ingresso por concurso público; aperfeiçoamento continuado; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho.

Contudo, há que analisar-se os mesmos elementos contemplados à luz de seu desenvolvimento segundo o princípio da promoção da “**valorização** dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive **nos termos** dos estatutos e dos planos de carreira **do magistério público**” (art. 67). E esse é um ponto que deve ser discutido.

A carreira das educadoras não foi inserida no plano de carreira do magistério público municipal e guarda restrições quanto ao estabelecimento de seu local de

atuação, piso salarial profissional, progressão funcional, aposentadoria, período reservado a estudos e condições adequadas de trabalho. Uma condição que precisa ser revista, pois, “garantir a inclusão dos professores de Educação Infantil nos planos de cargos e salários do magistério” é um importante objetivo declarado no documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, publicado em 2006.

Afinal, a carreira das educadoras da educação infantil no Município de Curitiba foi integrada à educação ou faz parte de um processo de consolidação da marginalização?

A análise mostrou que há vários aspectos que inferiorizam a carreira das educadoras em relação aos profissionais do magistério. Contudo, a significativa ampliação da clareza das especificidades da docência na EI almejada para o trabalho com a pequena infância, atrelado à organização política das educadoras, tem provocado alguns tensionamentos que caracterizam um movimento de tendência à superação dessa condição de desigualdade.

O próprio movimento de busca pela aprovação de uma nova carreira, manifesto com maior intensidade em 2006 pelas educadoras, evidencia o anseio por mudanças na sua condição profissional, ainda que não tenham sido significativamente atendidas as suas reivindicações,

A revisão da carreira de educadora pela Lei 12.083, aprovada em 2006, cumpriu com um objetivo de acomodação da situação das educadoras numa carreira própria, separando-as administrativamente do órgão da assistência, mantendo-as, porém, à margem da carreira dos profissionais do magistério, o que implica na não igualdade de acesso aos mesmos direitos.

Na época de sua aprovação, o governo municipal cedeu em alguns pontos para a categoria: estabeleceu um pequeno avanço salarial (de R\$ 648,90 reais, bem distante do proposto pela Emenda modificativa: R\$ 1.194,48), a possibilidade de progressão vertical na carreira com a apresentação de cursos com carga superior a 180 horas e 20% de gratificação. E, no ano seguinte, concedeu-se a possibilidade de aumento de 15% para as educadoras que fossem aprovadas no procedimento de promoção vertical, assim como é realizado para a carreira do grupo do magistério.

Entre os pressupostos que entravam a condição da carreira na educação infantil em Curitiba, está a lógica de organização que evidencia que quanto menor a criança, menos especialista precisa ser a profissional, tendo em vista que as

professoras não atuam com as crianças das turmas dos Berçários, Maternais I e II, mas somente nas turmas de maternal III e pré-escolar, quando devem atuar junto com as educadoras. Além disso, o requisito mínimo para ingresso na Rede Municipal de Ensino (RME) do Município para a professora é o ensino superior e para o educadora é o ensino médio – com magistério, fato que expressa a consideração de que o trabalho com as crianças, especialmente de 0 a 3 anos, requer menor qualificação.

Destaca-se, especialmente, a remuneração em 2012, destinada às educadoras para a atuação numa jornada de 40 horas, que correspondia a 46,97% do salário do profissional do magistério atuando com a mesma jornada.

Outros direitos também não estão sendo garantidos igualmente às educadoras: aposentadoria especial; a possibilidade de atuação em outros espaços igualmente pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino (escolas, CMAE, EJA e faróis do saber); a possibilidade de receber gratificação pela atuação na Educação Especial, o descumprimento da legislação municipal que prevê o percentual de 20% da carga horária reservado à hora-atividade (chamado de hora-permanência na lei municipal) que, por sua vez, também não está de acordo com a Lei do Piso que estabelece 33% ou 1/3 da jornada de trabalho destinada a hora-atividade.

Até 2012 havia diferenciações em relação às licenças (em caso de falecimentos na família), uma condição, felizmente, revista pela Administração Municipal em 2013.

A análise das atribuições, que constam nos respectivos decretos que regulamentam as funções das educadoras e professoras, possibilitou a constatação de que é a carreira das educadoras que realmente contempla o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, pois contêm a dimensão do cuidar-e-educar. Já as atribuições das professoras precisam ser discutidas com vistas a considerar a especificidade de atuação na educação infantil, incluindo a dimensão do cuidado e o adequado encaminhamento do trabalho educativo com as crianças de 0 a 5 anos.

O fato do cuidar e educar não estarem contemplados nas atribuições pode ser explicado pela via dos equívocos conceituais que resultaram das concepções de infância, criança e educação infantil construídos ao longo da história e que ressoam na dificuldade de implementar um atendimento unificado entre as creches e pré-

escolas. Estas últimas, tradicionalmente não atendiam as dimensões de cuidados, os quais eram entendidos como atividade de menor valor.

A formação, inicial e continuada, precisa atentar para a urgência desta discussão, pois 'educar e cuidar' é uma atribuição intrínseca à docência na pequena infância. Mas não somente a ela, pois como visto nas DCNs para Educação Básica, cuidar é inerentemente pedagógico e deve estender-se não só ao ensino fundamental e médio, mas a todos os níveis de ensino.

Os processos internos de progressão horizontal e promoção vertical, realizados na Prefeitura Municipal de Curitiba, com fins de avanços na carreira têm maior complexidade quando se trata das educadoras em relação aos profissionais do magistério, pois verifica-se a acentuação do tom gerencial, burocrático e meritocrático.

A PMC limita os avanços na carreira a um determinado número de vagas, conforme orçamento municipal. Desse modo, os mecanismos de progressão horizontal e promoção vertical para as carreiras docentes são competitivos e estabelecem a premiação individual, cujo alcance tem uma dificuldade realçada às educadoras, dada a quantidade de exigências realizadas no processo.

Essa questão também explica as diferenciações e subserviências no contexto da atuação docente, especialmente no que refere-se à hierarquização entre carreiras, que têm sido alimentadas pelos contextos de expansão da EI pautadas na contenção de gastos, que utiliza pagamentos mais baixos e, pode-se dizer, não condignos às educadoras, favorecendo o não superado estigma do contexto histórico de constituição da carreira dessas profissionais.

Diante do tamanho e da diversidade de realidades sócio-culturais e econômicas do nosso país, é urgente discutir os parâmetros e diretrizes nacionais para os planos de carreira dos profissionais docentes, com o objetivo de melhorar a sua regulamentação e condições de trabalho. Pormenorizar ou especificar as normas, fundamentando-as, é uma necessidade para resolver questões que se apresentam muito genéricas e acabam possibilitando a concretização de disparidades de situações que se colocam a estes profissionais, em especial às docentes da EI, que têm buscado a seu reconhecimento e efetiva garantia do direito à educação infantil.

Se o objetivo é a qualidade do trabalho com as crianças da EI, as profissionais precisam ser de fato ouvidas, reconhecidas e respeitadas em relação

às suas necessidades docentes e enquanto cidadãos. Uma condição que requer um compromisso firmado e praticado com este segmento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Diana Cristina de. **Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: História e impacto da política brasileira de valorização do magistério**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ABREU, Diana Cristina de. Análise da condição de ingresso e evolução na carreira docente nas redes estadual de ensino do Paraná e municipal de ensino de Curitiba. **Educação em Foco**, v. 13, n. 16, p. 67-84, dezembro, 2011.

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. **Atendimento à educação infantil em São Paulo: abordando o subsídio público ao setor privado**. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/117.pdf>>. Acesso em: 08/nov/2012.

ADRIÃO, Theresa. et al. As parcerias entre as prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação e Sociedade**. Campinas, v.33, n. 119, p. 533-549. abr-jun 2012.

AMBROSETTI, Neusa Banhara.; ALMEIDA, Patrícia. C. Albieri. de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, out. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>>. Acesso em: 09/jan/2013.

AQUINO, Lígia Leão. **Professor de educação infantil**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho e condição docente**. Belo Horizonte : Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010, CD-ROM.

ARELARO, Lisete. A não-transparência nas relações público- privadas: o caso das creches conveniadas. In: Adrião, Theresa; Peroni, Vera (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 51-66.

BALZANO, Sonia. **Estudo dos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos Estados Brasileiros**. CONSED, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008 a.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pensar a educação das crianças de 0 a 3 anos em ambientes de educação coletiva. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Brasília, n. 46, , p.18-19, dez, 2008 b.

BARBOSA, M. C. S Mapeando alguns desafios para as políticas públicas de educação infantil no Brasil. In: **Educação e Infância: múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: Unijuí, 2009, p.169-180.

BARRETO, Angela. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n 24, p. 53-65, set–dez, 2003.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Os sistemas de ensino e a educação infantil . In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, p.25 – 40, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9.394/96**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social**, 7 ed. São Paulo. Editora: Malheiros Editores, 2001.

BOTELHO, Jordana Stella. **Prescrições para os jardins de infância paranaenses: do Programa de experiências de 1950 ao regimento e planejamento de atividades de 1963**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica, Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 02 de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997b. Disponível

em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 24/set/2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil. Brasília, 1998 a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 24, de 17 de outubro de 2007**. Consulta sobre como deve ser entendida a designação “Magistério da Educação Básica”, para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do FUNDEB. Brasília, 2007b. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb024_07.pdf> Acesso em: 12/set/2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica, Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 21 de 08 de outubro de 2008**. Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino. Brasília, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb021_08.pdf>. Acesso em: 15/jan/2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 09 de 2009**, de 02 de abril de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 2009 a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf> Acesso em: 02/ jun/2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer 20 de 2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009 c. Disponível em:<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2097%26Itemid&ei=hjOxUf7tKNL_rAG8ioHgCg&usg=AFQjCNFmM0SsJHBKsdHdRB5YPJUMhsAjb&bvm=bv.47534661,d.dmg> Acesso em: 06/jun/2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 08, de 05 de maio de 2010**. Brasília, 2010 b. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 40 da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em:<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D5368%26Itemid%3D&ei=b88k>

UtPiJ8upsQTPzICoAg&usg=AFQjCNE5o4iyr_FN6EluZEzFnlggtRqdZg> Acesso em 02/ set/013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 07 de 2011**. Profissionais da Educação Infantil: possibilidades de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB. Brasília, 2011 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866> Acesso em: 06/julh/2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17 de 06 de junho de 2012**. Orientações sobre a organização e funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2012 a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 18 de 02 de outubro de 2012**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília 2012 b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica, Câmara de Educação Básica **Resolução nº 03 de 08 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes Nacionais para a Carreira dos Profissionais do Magistério, com base na Lei 9.424/1996 – Fundef. Brasília 1997a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1 de 27 de março de 2008**. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2008a

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica . **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2009 b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 16/out/2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009 d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb> Acesso em: 15/set/2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares Nacionais para a educação infantil. Brasília, 2010 d. Disponível em: <<http://searches.safehomepage.com/search/web?fcoid=417&q=diretrizes%20curriculares%20nacionais%20para%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil>>. Acesso em: 15/nov/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de carreira e remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira**. DUTRA JUNIOR, Adhemar; ABREU, Mariza.; MARTINS, Ricardo Martins.; BALZANO, Sonia. Brasília, 2000 b., 234 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 932, de 30 de julho de 2008**. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2009. Disponível em: <<http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2008-2/1033-31-07-08.pdf>>. Acesso em: 18/nov/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Recomendações. In: SIMPÓSIO nacional de educação infantil: conferência nacional de educação para todos, 1, Brasília, 1994. *Anais...* Brasília, 1994. p. 170-173.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Normativa nº 41, de 27 de dezembro de 2007**. Divulga a especificação das ponderações entre diferentes etapas, modalidades e estabelecimentos de ensino, a serem seguidas em 2008, no âmbito do FUNDEB. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3662-portaria-normativa-n%C2%BA-41-de-27-de-dezembro-de-2007>>. Acesso em: 21/ jan/2014

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 777, de 10 de agosto de 2009**. que aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2010. Brasília, 2009f Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3595-portaria-n%C2%BA-777-de-10-de-agosto-de-2009>> highlight=YT0oOntpOjA7czoxMjoicG9uZGVyYcOnw6NvljtpOjE7czo0OiJwYXJhIjtpOjl7aToyMDEyO2k6MztzOjk6lnBhcmEgMjAxMlI7fQ==>. Acesso em: 13/dez/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 873, de 1º de julho de 2010.** Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011. Brasília, 2010 e. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3582-portaria-fnde-n%C2%BA-873-de-1%C2%BA-de-julho-de-2010>>. Acesso em: 21/jan/2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1322, de 21 de setembro de 2011.** Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2012. Brasília, 2011 b Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3595-portaria-n%C2%BA-1322-de-21-de-setembro-de-2011>. Acesso em: 21/jan/2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 8, de 25 de julho de 2012.** Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2013. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3994-resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-8,-de-25-de-julho-de-2012>>. Acesso em: 21/jan/2104.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia (Org.). **Coleção PROINFANTIL**, Livro de estudo, Módulo III, unidade 1, vol. II, Brasília, 2006 c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação Geral da Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília, 1998b, v.2

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Por uma política de formação profissional da Educação Infantil.** Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: 1998c.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira das Ocupações**. Disponível em <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>>. Acesso em: 22/julh/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; documento final. Brasília, 2010 c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil**. 2013, 25 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 10/dez/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013 b.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda Constitucional nº 14**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias, de 12 de setembro de 1996. Brasília, 1996 b.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 de 1961**. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692 de 1971**. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996 a.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, §7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências (Lei do FUNDEF). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996 c.

BRASIL. Senado Federal. Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para as responsabilidades na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2000 a.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**.. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006 a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 03/set/2012.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004, e dá outras providências (Lei do FUNDEB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei do PSPN). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008b.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 12.014 , de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009e. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm> Acesso em: 06/junh/2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília 2010 a. Disponível em:<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3382CEF29852457DF1CBFCECFB54AC51.node2?codteor=831421&filename=PL+8035/2010> Acesso em: 20/Nov/2012.

BRASIL. UNESCO. SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE. **Anais...** Brasília, 2003, 260p.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, v.14, n.17, p.129-167, jul, 2011.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota técnica**. Por que 7% do PIB para a educação é pouco? Cálculo dos investimentos adicionais necessários para o novo PNE garantir um padrão máximo de qualidade. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/noticias/NotaTecnica_10PIB_Campanha_17ago2011.pdf>. Acesso em: 16/out/2013.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. In: INSUMOS PARA O DEBATE 2: Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil : impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Sílvia H. Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final**. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvica; FERREIRA, Isabel. M.; **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Roselane Fátima. Trabalho Docente e Formação de Professores da Educação Infantil. In: SEMINÁRIO DE LA RED DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE, 7., Buenos Aires, jul, 2008. Disponível em:<<http://www.redeestrado.org/web/archivos/seminarios/21.pdf>>. Acesso em: 23/fev/2013.

CARA, Daniel. Municípios no pacto federativo: fragilidades sobrepostas **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 255-273, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 29/ jul/2013.

CARISSIMI, Aline. C. Vernick. **Perfil profissional e condições do trabalho docente: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, v. 98., 2002. Coleção Questões da Nossa Época.

CIAVATTA, Maria. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 51, p. 13-32, nov., 1984.

CÔCO, V. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32., 2009, Caxambu. **Anais ...** Rio de Janeiro, 2009. p. 01-21.

COELHO, Rita de Cássia.; BARRETO, Angela Rabelo (Org.). **Financiamento da educação infantil: perspectivas em debate.** Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. **Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Diretrizes para a carreira e remuneração.** Brasília, nº 21, 2º Ed, 2009, 161p. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CCwQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww2.undime.org.br%2Fhtdocs%2Fdownload.php%3Fform%3D.pdf%26id%3D1259&ei=UwCwUa_HGMyN0QGu5oCgBQ&usg=AFQjCNGaOU6g6Oeb4jBoNKohoNNS4BZssQ&bvm=bv.47534661,d.dmg>. Acesso em 27 de abril de 2013.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **CNTE divulga tabela de salários do magistério nos estados.** Publicado em 12 de março de 2012. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/9850-cnte-divulga-tabela-de-salarios-do-magisterio-nos-estados-1.html>>. Acesso em 27 de maio de 2013.

CORRÊA, Bianca. A Educação Infantil. In: PORTELA, R.; ADRIÃO, T. (ORG.) **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

CORRÊA, Bianca. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, n. 9, p. 20-29, 2011.

CORREA, Bianca; PINTO, José Marcelino de Rezende. Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização da gestão escolar. In: **Cadernos ANPAE**, n.9. Programas e Trabalhos completos: 2010.

COSTA, Sheyla Luiz da. **Políticas sociais e democratização: o caso da educação informal da infância e adolescência na cidade de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1997.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Educação Infantil: espaço de educação e cuidado. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu, Minas Gerais. **Anais....** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 1-18.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto nº 1187 de 2009**. Aprova o regulamento do crescimento horizontal para os servidores abrangidos pelas Leis n.ºs 11.000/2004 e 12.079/2006, integrantes dos Grupos Ocupacionais Básico, Médio e Superior na parte especial e parte permanente do quadro de pessoal da Administração Direta e dos órgãos da Administração Indireta do Município de Curitiba: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Instituto Municipal de Administração Pública, Instituto de Previdência dos Servidores do Município de Curitiba, Instituto Municipal de Turismo, Fundação de Ação Social e Fundação Cultural de Curitiba. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2009/118/1187/decreto-n-1187-2009-aprova-o-regulamento-do-crescimento-horizontal-para-os-servidores-abrangidos-pelas-leis-n-s-11000-2004-e-12-079-2006-integrantes-dos-grupos-ocupacionais-basico-medio-e-superior-na-parte-especial-e-parte-permanente-do-quadro-de-pessoal-da-administracao-direta-e-dos-orgaos-da-administracao-indireta-do-municipio-de-curitiba-instituto-de-pesquisa-e-planejamento-urbano-de-curitiba-instituto-municipal-de-administracao-publica-instituto-de-previdencia-dos-servidores-do-municipio-de-curitiba-instituto-municipal-de-turismo-fundacao-de-acao-social-e-fundacao-cultural-de-curitiba.html>>. Acesso em: 26/mai/2013.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto nº 922 de 1992**. Dispõe sobre a jornada de trabalho em regime de compensação. Disponível em: <

<http://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/1992/92/922/decreto-n-922-1992-dispoe-sobre-a-jornada-de-trabalho-em-regime-de-compensacao-1992-12-14.html>> Acesso em 10 de junho de 2013.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto 762 de 2001**. Aprova especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características do cargo da Carreira de Magistério Público Municipal. Curitiba, 2001 b. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2001/76/762/decreto-n-762-2001-aprova-especificacoes-atribuicoes-tarefas-tipicas-requisitos-e-demais-caracteristicas-do-cargo-da-carreira-de-magisterio-publico-municipal.html>>. Acesso em 11/mai/2013.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto 175 de 2002**. Aprova o conjunto de atribuições e responsabilidades inerentes ao cargo único multifuncional de Educador da Carreira de Atendimento à Infância e Adolescência da Administração Direta da municipalidade de Curitiba. Curitiba, 2002 b. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2002/17/175/decreto-n-175-2002-aprova-conjunto-de-atribuicoes-e-responsabilidades-inerentes-ao-cargo-unico-multifuncional-de-educador-da-carreira-de-atendimento-a-infancia-e-adolescencia-da-administracao-direta-da-municipalidade-de-curitiba.html>>. Acesso em: 12/abr/2013.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto 493 de 2005 a**. Institui o programa de produtividade e qualidade para os servidores dos centros municipais de educação infantil, das unidades de contraturno e da escola municipal Nice Braga da Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 2005 a. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2005/49/493/decreto-n-493-2005-institui-o-programa-de-produtividade-e-qualidade-para-os-servidores-dos-centros-municipais-de-educacao-infantil-das-unidades-de-contraturno-e-da-escola-municipal-nice-braga-da-secretaria-municipal-da-educacao.html>>. Acesso em: 16/abr/2013.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto nº 1289 de 09 de novembro 2006**. Estabelece os requisitos do processo de classificação para atuar na modalidade de educação especial e regulamenta o recebimento da gratificação prevista nos incisos i, ii, iii, §§ 4º, 5º e 6º, do artigo 21, da lei nº 10.190/01 e do artigo 2º, da lei nº 11.791/06. Curitiba, 2006 a. Disponível em:<<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2006/128/1289/decreto-n-1289-2006-estabelece-os-requisitos-do-processo-de-classificacao-para-atuar-na-modalidade-de-educacao-especial-e-regulamenta-o-recebimento-da-gratificacao-prevista-nos-incisos-i-ii-iii-4-5-e-6-do-artigo-21-da-lei-n-10190-01-e-do-artigo-2-da-lei-n-11-791-06.html>>. Acesso em: 16/abr/2013.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto 03 de 2007**. Aprova conjunto de municipalidade de Curitiba atribuições e responsabilidades inerentes ao cargo de e

Educador da Carreira de Educador e de Educador Social da Carreira de Atendimento Social da Administração Direta. Curitiba, 2007 c. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2007/0/3/decreto-n-3-2007-aprova-conjunto-de-atribuicoes-e-responsabilidades-inerentes-ao-cargo-de-educador-da-carreira-de-educador-e-de-educador-social-da-carreira-de-atendimento-social-da-administracao-direta-da-municipalidade-de-curitiba.html>>. Acesso em: 19/abr/2013.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto 235 de 2007**. Estabelece os requisitos para o recebimento da gratificação prevista nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º, do artigo 34, da Lei nº 12.083/2006 e artigos 1º, 2º e 3º da Lei nº 12.114/2007. Curitiba, 2007 d. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2007/23/235/decreto-n-235-2007-estabelece-os-requisitos-para-o-recebimento-da-gratificacao-prevista-nos-paragrafos-1-2-3-e-4-do-artigo-34-da-lei-n-12083-2006-e-artigos-1-2-e-3-da-lei-n-12-114-2007.html>>. Acesso em: 17/ago/2013.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto nº 925 de 2008**. Aprova o regulamento do crescimento vertical por merecimento para os servidores abrangidos pela lei nº 11.000/2004, integrantes do grupo ocupacional básico, médio e superior na parte permanente do quadro de pessoal na administração direta e dos órgãos da Administração Indireta do Município de Curitiba: instituto de pesquisa e planejamento urbano de Curitiba, Instituto Municipal de Administração Pública, instituto de Previdência dos Servidores do município de Curitiba, Fundação de Ação Social, Fundação Cultural de Curitiba e Instituto Municipal de Turismo. Curitiba, 2008 a. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2008/92/925/decreto-n-925-2008-aprova-o-regulamento-do-crescimento-vertical-por-merecimento-para-os-servidores-abrangidos-pela-lei-n-11000-2004-integrantes-do-grupo-ocupacional-basico-medio-e-superior-na-parte-permanente-do-quadro-de-pessoal-na-administracao-direta-e-dos-orgaos-da-administracao-indireta-do-municipio-de-curitiba-instituto-de-pesquisa-e-planejamento-urbano-de-curitiba-instituto-municipal-de-administracao-publica-instituto-de-previdencia-dos-servidores-do-municipio-de-curitiba-fundacao-de-acao-social-fundacao-cultural-de-curitiba-e-instituto-municipal-de-turismo.html>>. Acesso em 21/ago/2013.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto nº 928 de 2008**. Aprova o regulamento do crescimento vertical para os educadores e educadores sociais da administração direta abrangidos pela lei nº 12.083/2006, integrantes das Carreiras de Educador e de Atendimento Social na parte permanente do quadro de pessoal na Administração Direta. Curitiba, 2008 b. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2008/92/928/decreto-n-928-2008-aprova-o-regulamento-do-crescimento-vertical-para-os-educadores-e-educadores-sociais-da-administracao-direta-abrangidos-pela-lei-n-12083-2006-integrantes-das-carreiras-de-educador-e-de-atendimento-social-na-parte-permanente-do-quadro-de-pessoal-na-administracao-direta.html>>. Acesso em: 11/abr/2012

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto nº 1187 de 2009**. Aprova o regulamento do Crescimento Horizontal para os servidores abrangidos pelas Leis n.ºs 11.000/2004 e 12.079/2006, integrantes dos Grupos Ocupacionais Básico, Médio e Superior na Parte Especial e Parte Permanente do Quadro de Pessoal da Administração Direta e dos Órgãos da Administração Indireta do Município de Curitiba: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Instituto Municipal de Administração Pública, Instituto de previdência dos servidores do município de Curitiba, Instituto Municipal de Turismo, Fundação de Ação Social e Fundação Cultural de Curitiba. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2009/118/1187/decreto-n-1187-2009-aprova-o-regulamento-do-crescimento-horizontal-para-os-servidores-abrangidos-pelas-leis-n-s-11000-2004-e-12-079-2006-integrantes-dos-grupos-ocupacionais-basico-medio-e-superior-na-parte-especial-e-parte-permanente-do-quadro-de-pessoal-da-administracao-direta-e-dos-orgaos-da-administracao-indireta-do-municipio-de-curitiba-instituto-de-pesquisa-e-planejamento-urbano-de-curitiba-instituto-municipal-de-administracao-publica-instituto-de-previdencia-dos-servidores-do-municipio-de-curitiba-instituto-municipal-de-turismo-fundacao-de-acao-social-e-fundacao-cultural-de-curitiba.html>>. Acesso em: 11/abr/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto 1.102 de 2010**. Aprova o regulamento do sistema de mapeamento de competências de pessoal para os servidores abrangidos pela lei nº 12.083/2006, integrantes das carreiras de educador e atendimento social da Administração Direta. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2010/110/1102/decreto-n-1102-2010-aprova-o-regulamento-do-sistema-de-mapeamento-de-competencias-de-pessoal-para-os-servidores-abrangidos-pela-lei-n-12083-2006-integrantes-das-carreiras-de-educador-e-atendimento-social-da-administracao-direta.html>. Acesso em: 12/mai/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Decreto 1.393 de 2011**. Reestrutura o programa de produtividade e qualidade para os servidores da secretaria municipal da educação, exceto ao profissional do magistério. Curitiba, 2011 b. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2011/139/1393/decreto-n-1393-2011-reestrutura-o-programa-de-produtividade-e-qualidade-para-os-servidores-da-secretaria-municipal-da-educacao-exceto-ao-profissional-do-magisterio.html>>. Acesso em: 13/ago/2013.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 13.777 de 2011**. Institui gratificação única e variável dos programas de produtividade e qualidade da administração direta, autarquias e fundações municipais e acrescenta o anexo xii à lei municipal nº 10.817, de 28 de outubro de 2003. Curitiba, 2011 a. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2011/1377/13777/lei-ordinaria-n-13777-2011-institui-gratificacao-unica-e-variavel-dos-programas-de-produtividade-e-qualidade-da-administracao-direta-autarquias-e-fundacoes>>.

municipais-e-acrescenta-o-anexo-xii-a-lei-municipal-n-10817-de-28-de-outubro-de-2003.html>. Acesso em 09/ago/2012.

Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 9.717 de 24 de novembro de 1999**. Altera dispositivos da lei nº 8280/93 que dispõe sobre a escolha, mediante eleição direta, de diretores e vice-diretores das unidades escolares da rede municipal de ensino e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1999/971/9717/lei-ordinaria-n-9717-1999-altera-dispositivos-da-lei-n-8280-93-que-dispoe-sobre-a-escolha-mediante-eleicao-direta-de-diretores-e-vice-diretores-das-unidades-escolares-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em 21/set/2013.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 10. 190 de 2001**. Institui o plano de Carreira do Magistério Público Municipal, alterando as leis nº 8580/94, 6761/85 e 8579/94. Curitiba, 2001 a. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2001/1019/10190/lei-ordinaria-n-10190-2001-institui-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-alterando-as-leis-n-8580-94-6761-85-e-8579-94.html>. Acesso em: 14/nov/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 1656 de 1958**. Estatuto dos funcionários públicos municipais, revogando as leis nº 265/50; 277/50; 281/50; 301/50; 440/52; 507/52; 512/52; 669/53; 682/53; 710/53; 718/53; 801/53; 881/54; 958/54; 1.012/54 e 1.026/54. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1958/165/1656/lei-ordinaria-n-1656-1958-estatuto-dos-funcionarios-publicos-municipais-revogando-as-leis-n-265-50-277-50-281-50-301-50-440-52-507-52-512-52-669-53-682-53-710-53-718-53-801-53-881-54-958-54-1012-54-e-1-026-54.html>>. Acesso em: 05 jun/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 3498 de 1969**. Reestrutura as carreiras de nível universitário, extingue vantagens, dispõe sobre o pagamento da gratificação adicional por tempo de serviço e dá outras providências. Disponível em: < <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1969/349/3498/lei-ordinaria-n-3498-1969-reestrutura-as-carreiras-de-nivel-universitario-extingue-vantagens-dispoe-sobre-o-pagamento-da-gratificacao-adicional-por-tempo-de-servico-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em: 21/set/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba, **Lei nº 6.615 de 28 de dezembro de 1984**. Dispõe sobre o quadro permanente de pessoal do executivo municipal e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1984/661/6615/lei-ordinaria-n-6615-1984-dispoe-sobre-o-quadro-permanente-de-pessoal-do-executivo-municipal-e-da-outras-providencias-1990-04-27.html>> Acesso em: 05/jun/ 2013.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 6.761/1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, de 08 de novembro de 1985. Disponível em: < <http://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1985/676/6761/lei-ordinaria-n-6761-1985-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-2006-06-01.html>> Acesso em: 15/ago/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 7.670, 10 de junho de 1991 a**. Institui o Plano de carreiras da Administração Municipal. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1991/767/7670/lei-ordinaria-n-7670-1991-institui-o-plano-de-carreiras-da-administracao-municipal.html>>. Acesso em: 02/jul/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 7.671 de 1991b**. Dispõe sobre a reorganização administrativa do poder executivo do município de Curitiba, faz alterações nas leis nº 4545/73, 2660/65, 2188/62, 2347/63, 2585/65, revoga a lei nº 6817/86, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1991/767/7671/lei-ordinaria-n-7671-1991-dispoe-sobre-a-reorganizacao-administrativa-do-poder-executivo-do-municipio-de-curitiba-faz-alteracoes-nas-leis-n-4545-73-2660-65-2188-62-2347-63-2585-65-revoga-a-lei-n-6817-86-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em 13/ago/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 10.390, 11 de abril de 2002**. Cria as carreiras de atendimento à Infância e Adolescência e de Atendimento Social, transforma os cargos das carreiras de Desenvolvimento Social previstas na Lei nº 7670/91 e suas alterações da administração direta e da fundação social – FAS e dá outras providências. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2002/1039/10390/lei-ordinaria-n-10390-2002-cria-as-carreiras-de-atendimento-a-infancia-e-adolescencia-e-de-atendimento-social-transforma-os-cargos-das-carreiras-de-desenvolvimento-social-previstas-na-lei-n-7670-91-e-suas-alteracoes-da-administracao-direta-e-da-fundacao-social-fas-altera-a-redacao-do-art-5-caput-da-lei-n-8579-94-de-29-de-dezembro-de-1994-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em: 13/jan/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 10. 644 de 2003**. Cria a secretaria municipal da defesa social, altera dispositivos da lei nº 7671/91 e suas alterações, da lei nº 7829/91 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2003/1064/10644/lei-ordinaria-n-10644-2003-cria-a-secretaria-municipal-da-defesa-social-altera-dispositivos-da-lei-n-7671-91-e-suas-alteracoes-da-lei-n-7829-91-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 12/set/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 11.000, de 3 de junho de 2004**. Institui Plano de Carreira para os servidores integrantes dos Grupos

Ocupacionais Básico, Médio e Superior do Município de Curitiba, para a Administração Direta, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Instituto Municipal de Administração Pública, Instituto de Previdência dos Servidores do Município de Curitiba, Fundação de Ação Social e Fundação Cultural de Curitiba, altera dispositivos das Leis nº 7.671, de 10 de junho de 1991 e 10.390, de 11 de abril de 2002, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2004/1100/11000/lei-ordinaria-n-11000-2004-institui-plano-de-carreira-para-os-servidores-integrantes-dos-grupos-ocupacionais-basico-medio-e-superior-do-municipio-de-curitiba-para-a-administracao-direta-instituto-de-pesquisa-e-planejamento-urbano-de-curitiba-instituto-municipal-de-administracao-publica-instituto-de-previdencia-dos-servidores-do-municipio-de-curitiba-fundacao-de-acao-social-e-fundacao-cultural-de-curitiba-altera-dispositivos-das-leis-n-s-7671-de-10-de-junho-de-1991-e-10-390-de-11-de-abril-de-2002-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 28/set/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 12.083, 19 de dezembro de 2006.** Revoga a Lei 10.390 de 11 de abril de 2002. Curitiba, 2006 b. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2006/1208/12083/lei-ordinaria-n-12083-2006-reestrutura-as-carreiras-de-educador-atendimento-social-da-administracao-direta-e-de-atendimento-social-da-fundacao-de-acao-social-fas-altera-as-areas-de-atividade-de-atendimento-social-atendimento-socio-preventivo-educacao-infantil-servicos-de-creche-e-risco-social-na-administracao-direta-suprime-as-areas-de-atendimento-social-e-risco-social-na-fundacao-de-acao-social-revoga-a-lei-n-10390-de-11-de-abril-de-2002-que-cria-as-carreiras-de-atendimento-a-infancia-e-adolescencia-e-de-atendimento-social-transforma-os-cargos-de-carreiras-de-desenvolvimento-social-previstas-na-lei-n-7-670-91-e-suas-alteracoes-da-administracao-direta-e-da-fundacao-de-acao-social-fas-e-altera-a-redacao-do-art-5-caput-da-lei-n-8-579-de-29-de-dezembro-de-1994-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 12/jul/2011.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 12090 de 19 de dezembro de 2006.** Dispõe sobre a organização do sistema municipal de ensino - SISMEN. Curitiba, 2006 c. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2006/1209/12090/lei-ordinaria-n-12090-2006-dispoe-sobre-a-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-sismen.html>. Acesso em: 17/set/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei 12.351 de 2007.** Altera dispositivos da lei nº 7671, de 10 de junho de 1991, que "dispõe sobre a reorganização administrativa do poder executivo do município de Curitiba e dá outras providências" e suas alterações posteriores, cria funções gratificadas, e altera a redação do inciso i do art. 3º da lei nº 10.817, de 28 de outubro de 2003, que "dispõe sobre a incorporação de verbas remuneratórias aos proventos de aposentadoria e pensão do servidor público municipal ocupante de cargo efetivo na Administração Direta, Autárquica ou Fundacional e da Câmara Municipal, revoga o decreto 170, de 16 de janeiro de 1990, e dá outras providências". Curitiba, 2007 a. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2007/1235/12351/lei-ordinaria-n-12351-2007-altera-dispositivos-da-lei-n-7671-de-10-de-junho-de-1991-que-dispoe-sobre-a-reorganizacao-administrativa-do-poder-executivo-do-municipio-de-curitiba-e-da-outras-providencias-e-suas-alteracoes-posteriores-cria-funcoes-gratificadas-e-altera-a-redacao-do-inciso-i-do-art-3o-da-lei-n-10817-de-28-de-outubro-de-2003-que-dispoe-sobre-a-incorporacao-de-verbas-remuneratorias-aos-proventos-de-aposentadoria-e-pensao-do-servidor-publico-municipal-ocupante-de-cargo-efetivo-na-administracao-direta-autarquica-ou-fundacional-e-da-camara-municipal-revoga-o-decreto-170-de-16-de-janeiro-de-1990-e-da-outras-providencias>.

ordinaria-n-12351-2007-altera-dispositivos-da-lei-n-7671-de-10-de-junho-de-1991-que-dispoe-sobre-a-reorganizacao-administrativa-do-poder-executivo-do-municipio-de-curitiba-e-da-outras-providencias-e-suas-alteracoes-posteriores-cria-funcoes-gratificadas-e-altera-a-redacao-do-inciso-i-do-art-3-da-lei-n-10817-de-28-de-outubro-de-2003-que-dispoe-sobre-a-incorporacao-de-verbas-remuneratorias-aos-proventos-de-aposentadoria-e-pensao-do-servidor-publico-municipal-ocupante-de-cargo-efetivo-na-administracao-direta-autarquica-ou-fundacional-e-da-camara-municipal-revoga-o-decreto-170-de-16-de-janeiro-de-1990-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 17/set/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº 12.315 de 2007**. Altera dispositivos da lei nº 12.083, de 20 de dezembro de 2006, que "reestrutura as carreiras de educador, atendimento social da administração direta e de atendimento social da fundação de ação social - FAS; altera as áreas de atividade de atendimento social, atendimento sócio-preventivo, educação infantil, serviços de creche e risco social na administração direta; suprime as áreas de atendimento social e risco social na fundação de ação social; revoga a lei nº 10.390, de 11 de abril de 2002 que "cria as carreiras de atendimento à infância e adolescência e de atendimento social, transforma os cargos de carreiras de desenvolvimento social previstas na lei nº 7670/91 e suas alterações da administração direta e da fundação de ação social - fas, e altera a redação do art. 5º, caput, da lei nº 8579, de 29 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Curitiba, 2007 b. Disponível em: <<<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2007/1231/12315/lei-ordinaria-n-12315-2007-altera-dispositivos-da-lei-n-12083-de-20-de-dezembro-de-2006-que-reestrutura-as-carreiras-de-educador-atendimento-social-da-administracao-direta-e-de-atendimento-social-da-fundacao-de-acao-social-fas-altera-as-areas-de-atividade-de-atendimento-social-atendimento-socio-preventivo-educacao-infantil-servicos-de-creche-e-risco-social-na-administracao-direta-suprime-as-areas-de-atendimento-social-e-risco-social-na-fundacao-de-acao-social-revoga-a-lei-n-10-390-de-11-de-abril-de-2002-que-cria-as-carreiras-de-atendimento-a-infancia-e-adolescencia-e-de-atendimento-social-transforma-os-cargos-de-carreiras-de-desenvolvimento-social-previstas-na-lei-n-7670-91-e-suas-alteracoes-da-administracao-direta-e-da-fundacao-de-acao-social-fas-e-altera-a-redacao-do-art-5-caput-da-lei-n-8579-de-29-de-dezembro-de-1994-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em: 15/set/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei nº12.348 de 2007**. Altera dispositivos da Lei nº 10.190, de 28 de junho de 2001, que institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, institui a hora permanência para os cargos de Educador e Educador Social, regidos pela Lei nº 12.083, de 26 de dezembro de 2006 e dá outras providências. Curitiba, 2007 d. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2007/1234/12348/lei-ordinaria-n-12348-2007-altera-dispositivos-da-lei-n-10190-de-28-de-junho-de-2001-que-institui-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-institui-a-hora-permanencia-para-os-cargos-de-educador-e-educador-social-regidos-pela-lei-n-12-083-de-26-de-dezembro-de-2006-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em: 18/Nov/2012.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei 13.946 de 2012**. Incorpora o valor de R\$ 100,00 no vencimento básico inicial de servidores da Administração Direta, Autarquias e Fundações municipais e deduz da gratificação única e variável dos Programas de Produtividade e Qualidade instituída pela Lei Municipal nº 13.777, de 28 de junho de 2011, no vencimento básico dos servidores ali abrangidos. Curitiba, 2012 i. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2012/1394/13946/lei-ordinaria-n-13946-2012-incorpora-o-valor-de-r-100-00-no-vencimento-basico-inicial-de-servidores-da-administracao-direta-autarquias-e-fundacoes-municipais-e-deduz-da-gratificacao-unica-e-variavel-dos-programas-de-produtividade-e-qualidade-instituıda-pela-lei-municipal-n-13777-de-28-de-junho-de-2011-no-vencimento-basico-dos-servidores-ali-abrangidos.html>>. Acesso em: 26/fev/2014.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. **Lei 14.241 de 2013**. Extingue a gratificação única e variável dos programas de produtividade e qualidade, instituída pela Lei nº 13.777, de 28 de junho de 2011, acrescenta parágrafos ao art. 3º da lei nº 13.142, de 9 de abril de 2009 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2013/1424/14241/lei-ordinaria-n-14241-2013-extingue-a-gratificacao-unica-e-variavel-dos-programas-de-produtividade-e-qualidade-instituıda-pela-lei-n-13777-de-28-de-junho-de-2011-acrescenta-paragrafos-ao-art-3-da-lei-n-13-142-de-9-de-abril-de-2009-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 11/jan/2014.

CURITIBA. Conselho Municipal de Educação. Câmara de Educação Infantil. **Qualidade social da educação**: compromisso e responsabilidade de todos na democracia participativa. Curitiba, 2011 c. Relatório final da 1º Audiência Pública. Disponível em: http://cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/conselho/arquivosPDF/I_AudienciaCME-RelatorioFinal.pdf>. Acesso em: 17/mai/2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria 26 de 2005**. Fixa o número de educandos para efeito de composição de turmas nas unidades de educação e ensino. Curitiba, 2005 b. Disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/legislacao/arquivos/legislacao_111.pdf. Acesso em: 21/jun/2013.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria 27 de 2005**. Adequação dos Estabelecimentos da Rede Municipal de Curitiba, na organização do ensino gestão do espaço e distribuição dos recursos humanos, nas unidades de Educação e Ensino. Curitiba, 2005c. Disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/legislacao/arquivos/legislacao_112.pdf>. Acesso em: 21/junh/2013.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico**: arte. Curitiba: 2011a.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico**: movimento. Curitiba, 2009 a.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico**: oralidade. Curitiba, 2009 b.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico**: práticas inclusivas na educação infantil. Curitiba, 2009 c.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Educação Infantil. Curitiba, v.2, 2006 d.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil**: cantos de atividades diversificadas. Curitiba, 2010 a.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil**: leitura e contação na educação infantil. Curitiba, 2010 b.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil**: modalidades organizativas do tempo didático. Curitiba, 2010 c.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil**: organização dos espaços externos das instituições de educação infantil. Curitiba, 2010 d.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil**: planejamento e avaliação. Curitiba, 2010 e.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Rotinas na educação infantil**: berçários. Curitiba, 2011b.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria 49 de 2012**. Adequação dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Curitiba na organização do

ensino, gestão do espaço e distribuição de recursos humanos. . Diário Oficial, Atos do Município de Curitiba, nº 83, Ano XLVII Curitiba, 30 de outubro de 2012 h.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Recursos Humanos Instituto Municipal de Administração Pública. **Sistema de Mapeamento de Competências. 8º edição, Curitiba.** Disponível em:<<http://rh24h.curitiba.pr.gov.br/Editais/pi/MANUAL%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20DE%20COMPETENCIAS.pdf>>. Acesso em: 03 de março de 2013. Curitiba, 2011 b.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Recursos Humanos. Edital nº 01/2012. Estabelece as normas para o Procedimento de Crescimento Vertical por Merecimento para servidores estáveis e em efetivo exercício, e abrangidos pela Lei nº 11.000/04, integrantes do Grupo Ocupacional Básico, Médio e Superior na Parte Permanente do Quadro de pessoal do IPMC – Instituto de Previdência dos servidores Municipais de Curitiba. **Diário Oficial Atos do Município de Curitiba** , nº 75 de 02, de outubro de 2012a. Suplemento.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Recursos Humanos. Edital nº 06/2012. Estabelece normas para o Procedimento Específico de Transição da Parte Especial para a Parte Permanente dos Cargos de Educador e Educador Social da Administração Direta e Indireta. **Diário Oficial Atos do Município de Curitiba**, nº 31, de 24 de abril de 2012 b.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Recursos Humanos. **Edital n.º 10 /2012.** Estabelece normas de Concurso Público para provimento dos cargos de Profissional do Magistério - Docência I e Profissional do Magistério Docência II – Matemática na carreira do Magistério Público Municipal e para o cargo de Educador na carreira de Educador. Publicado em 28/08/2012. Disponível em:<<http://www.gurhu.curitiba.pr.gov.br/concurso/frmConsConcursoExterno.aspx?concurso=1505> > Acesso em:22/Nov/2012c.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Recursos Humanos **Portaria nº 1.959 de 2012.** Estabelece as normas para a Avaliação de Competências dos servidores integrantes da carreira de educador e Atendimento Social da Administração Direta do Município de Curitiba. **Diário Oficial Atos do Município de Curitiba** , nº 62, de 16 de agosto de 2012. Curitiba, 2012 d.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Recursos Humanos. Edital nº 13/2012. Estabelece normas para o procedimento de crescimento de Crescimento Vertical por Merecimento para os Educadores e Educadores Sociais da Administração Direta abrangidos pela Lei 12.083/06, integrantes das Carreiras de Educador e Atendimento Social na Parte Permanente do quadro de pessoal da Administração Direta. **Diário Oficial Atos do Município de Curitiba**, de 02 de outubro de 2012 e.

CURITIBA. Secretaria de Recursos Humanos. Edital nº 17 de 2012. Estabelece normas para o procedimento de Crescimento Horizontal dos profissionais do Magistério Municipal. **Diário Oficial Atos do Município de Curitiba**, de 02 de outubro de 2012. Curitiba, 2012 f.

CURITIBA. Secretaria de Recursos Humanos. **Edital nº 02 de 2014**. Estabelece normas de Concurso Público para provimento dos cargos de Profissional do Magistério Docência II – Língua Portuguesa, Inglês, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Educação Artística na carreira do Magistério Público Municipal e Educador na carreira de Educador. Disponível em: <http://www.gurhu.curitiba.pr.gov.br/Util/Arquivos/Concurso/edital%20docencia%20ii%20e%20educ%20ultima%20versao%2028-01-14%20revisao%20sergio%20_juci_%2004-02-14.pdf>. Acesso em: 01/mar/ 2013.

CURITIBA. Secretaria de Recursos Humanos. TABELAS salariais, 2012. Curitiba, 2012 g. Disponível em:<<http://rh24h.curitiba.pr.gov.br/TabelaSalarial/TabelasaBRIL2012-RH24Horas.pdf>>. Acesso em: 20/Nov/2012 g.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Câmara de Educação Infantil. Deliberação Conselho Municipal de Educação nº 02/2012, de 15 de abril de 2013. **Diário Oficial Atos do Município de Curitiba**, nº 71 de 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002, p. 169-201.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.134, maio/ago, 2008, p. 293-303.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas: Autores associados, 2007.

DEBOVI, Andréia ; BASSI, Marcos. Edgar. Planos de carreira e remuneração da Santa Catarina. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SIMFOP, 3. **Anais...** Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 18, n.2, 2004, p. 113-118.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100, 2007, p.691-713.

FERNANDES, Tatiane Márcia. **Professora de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de creches para além da assistência social – Transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001-2004**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 25 ed.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

GUIMARÃES, José Luiz; PINTO, José Marcelino Rezende. A demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para seu financiamento. **Em Aberto**, v.18, n.74, jul, 2001. p.12-105.

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 145, p. 88-111, jan/abr, 2012.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. O financiamento da educação no Brasil. In: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Org.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2011.

GIACOMITI, Alessandra. **Em meio a arquivos e memórias, o projeto araucária: da proposta curricular a formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba (1985-1992)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GIOVANNETTI, Monica de Oliveira. **Saúde mental e trabalho no contexto da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

HADDAD, Lenira. **Ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Censo da Educação Básica: 2011-**Resumo Técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 20/out/2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, v.20, n. 68, dez, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós- LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2000, p. 51-65.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: POR uma política de formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994. p.16-31.

KRAMER, Sonia. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, 2006, p. 797-818.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008, 256p.

MANUAL do servidor municipal de Curitiba. Instituto de Previdência dos Servidores do Município de Curitiba. Disponível em: <<http://www.ipmc.curitiba.pr.gov.br/conteudo.aspx?id=140>>. Acesso em: 30/jul/2013.

MANTAGUTE, Elisângela Iargas Luzviak. **Educar a infância: estudo sobre as primeiras creches públicas da rede Municipal de Educação de Curitiba (1997-1986)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MONTENEGRO, Thereza. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. Psicologia da educação. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 20, 2005, p. 77-101. Disponível em: < http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 23/nov/2013.

MONTANÕ, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político ideológico do —Terceiro SetorII. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **Público e Privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 27-49.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: Análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001-2010**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de .O direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 15-43.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Araújo C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.28, jan/fev/mar/abr, 2005, p. 5-23.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; SOUZA, Sandra Zákia. O federalismo e sua relação com o Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ; SANTANA, Wagner. (Org.) **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a Diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. In: **Boletim o Salto para o Futuro**: Docência na Educação Infantil. v. 23, n. 10, junho, 2013. Disponível em:< http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf>. Acesso em: 30/ago/2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PARANÁ. Conselho estadual de Educação Básica. Câmara de Ensino Fundamental. **Deliberação nº 02/2005**. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. Disponível em:< <http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005f>>

b978/cbc5269bb92e77c70325701b006b19ca/\$FILE/_88himoqb2clp631u6dsg30chd68o30d8_.pdf> Acesso em: 24/fev/2013.

PINTO, José Marcelino Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out, 2007, p.877-997.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, jan./jun, 2009, p. 51-67.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: POR uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p.51-63. Disponível em: <<http://biblioteca.claretiano.edu.br/phl8/pdf/profissional.pdf>>. Acesso em:11/abr/2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p.154-156, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar, 2002, p. 25-63.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A educação coletiva do pequeno cidadão. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Brasília, n. 46, dez, 2008, p.14-17.

SACRISTÁN, José Gimeno. La carrera profesional para el profesorado. **Revista Interuniversitária de Formación de Profesorado**. v. 24, n. 2, ago, 2010, , p. 242-260.

SANCHEZ, Carlos Eduardo. Desafios do poder público municipal na garantia do acesso à pré-escola e na ampliação do acesso à creche na perspectiva da Emenda Constitucional nº 59/2009. In: INSUMOS para o debate 2 – Emenda Constitucional

nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010, p. 36-42.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEBASTIANI, M. T. Educação Infantil: o desafio da qualidade – um estudo da rede municipal de creches em Curitiba – 1989-1992. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

SHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Educere et Educare**. Cascavel, v. 1 n. 2, jul/dez. 2006 p. 199-212.

SOCZEK, Márcia Barbosa. **Políticas públicas para a educação infantil no Município de Curitiba: (1997 – 2004)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SILVA, Isabel de Oliveira e. O. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. **Em Aberto**. Brasília, v.18, n. 73, jul, 2001, p. 112-121.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Isabel de Oliveira e. O. Educador infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho e condição docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010, CD-ROM.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVEIRA, Adriana. Dragone. Atuação do tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.17, n.50, mai/ago, 2012, p. 353-368.

Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba. **Jornal do SISMUC**. Curitiba, 17 de outubro de 2005.

Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba. **Jornal do SISMUC**. Curitiba, junho de 2006.

Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba. **Jornal do SISMUC**. Curitiba, 24 de agosto de 2006.

SOUZA, Angelo. Ricardo, et al. Planos de Carreira da rede estadual de ensino do Paraná e da rede municipal de Ensino de Curitiba: um exercício comparativo. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, v. 15, n.19, jun, 2012. p. 301-329.

SOUZA, Gizele de. Educação da infância – estar junto sem ser igual: Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! **Revista Educar**. Curitiba, n. 31, 2008, p. 17-31.

SOUZA, Gizele de. A educação da infância em debate: a especificidade da educação infantil na integração com o ensino fundamental. In: VASQUES, C. K.; SCHLICKMANN, M.S.; CAMPOS, R. (Org.). **Educação e Infância: múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: UNISUL, p.181-196, 2009.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra de. A formação do professor de educação infantil no Distrito Federal: dos pressupostos à prática pedagógica. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE. **Anais...** Brasília, 2003, 260 p.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.67, Nov, 1998.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Docência na educação infantil. In: **Boletim Salto para o Futuro**. v.23, n. 10, jun, 2013, p. 4-7.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; DUARTE, Alexandre. Professores da educação infantil no Brasil: desigualdades no trabalho docente e no status social. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35. **Anais...** Caxambu, 24 a 28 de outubro, 2011. Disponível em: <http://anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=438%3Aanais-do-encontro-mrs-gps-sps&catid=62%3A35o-encontro&Itemid=353>. Acesso em: 19/jun/2013.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial 1, 2010, p. 119-139.