

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BEATRIZ TEREZINHA MURASKI HECK

CARREIRA DE TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O
RECONHECIMENTO SOCIAL COMO DIMENSÃO DA VALORIZAÇÃO
PROFISSIONAL

CURITIBA
2019

BEATRIZ TEREZINHA MURASKI HECK

CARREIRA DE TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O
RECONHECIMENTO SOCIAL COMO DIMENSÃO DA VALORIZAÇÃO
PROFISSIONAL

Tese apresentada à Banca Examinadora,
como requisito parcial à obtenção do grau
de Doutora em Educação, do curso de
Pós-Graduação em Educação, do Setor
de Educação, da Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Barbosa
Gouveia

CURITIBA
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Heck, Beatriz Terezinha Muraski.

Carreira de trabalhadoras docentes da educação infantil e o reconhecimento social como dimensão da valorização profissional / Beatriz Terezinha Muraski Heck. – Curitiba, 2019. 213 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréa Barbosa Gouveia

1. Educação – Trabalhadores. 2. Educação de crianças – Trabalhadores. 3. Profissionais da educação – Pré-escola. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **BEATRIZ TEREZINHA MURASKI HECK**, intitulada: **CARREIRA DE TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O RECONHECIMENTO SOCIAL COMO DIMENSÃO DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 21 de Março de 2019.

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA
Presidente da Banca Examinadora

DOMINGOS SÁVIO ABREU
Avaliador Externo (UFC)

MARCOS ALEXANDRE DOS SANTOS FERRAZ
Avaliador Interno (UFPR)

LÍVIA MARIA FRAGA VIEIRA
Avaliador Externo (UFMG)

ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Avaliador Interno (UFPR)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu amor! Pela presença constante em minha trajetória e por ter colocado tantas pessoas especiais em meu caminho.

À minha preciosa orientadora, Prof.^a Dr.^a Andréa Barbosa Gouveia, pessoa admirável por sua generosidade, comprometimento e conhecimento! Obrigada pela paciência, sabedoria, rigorosidade e respeito praticados durante todo o meu processo de formação.

Agradeço também o aceite dos professores em compor as bancas de qualificação e defesa, por suas reflexões, sugestões e críticas que foram fundamentais para a produção deste trabalho final. Gratidão aos Prof.^o Dr.^o Marcos Alexandre dos Santos Ferraz, Prof.^o Dr.^o Domingos Abreu, Prof.^a Dr.^a Livia Maria Fraga Vieira e Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Scalabrin Coutinho.

Agradeço aos professores do PPGE que tanto contribuíram para as escolhas desta tese, em especial, aos professores Marcos Alexandre Ferraz e Domingos Abreu, pelo compartilhamento de conhecimentos e reflexões que surgiram em meio às aulas e que foram essenciais para o delineamento e realização dessa pesquisa.

A minha família querida, em especial, aos meus pais, por seu auxílio e cuidado amoroso desde sempre, e, em especial, por toda ajuda recebida durante o desenvolvimento dessa pesquisa, por ocasião do nascimento da Ana Clara.

Ao meu companheiro Pedro Ernani Heck, sem você eu não teria conseguido! Seu amor, sua participação, seu apoio e incentivo foram imprescindíveis!

Aos meus filhos amados, João Pedro e Ana Clara, que dão sentido especial à minha existência e coloreem os meus dias!

Aos meus colegas Allan Steimbach, Claudio Rocha, Eliane Stroparo, Hirmínia Diniz e Vanessa Jakimiu, pela amizade, colaboração e companheirismo regados com bolos e cafés! E aos demais colegas que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Às trabalhadoras docentes da Educação Infantil e representantes da SME e sindicatos que participaram da pesquisa, minha gratidão por terem cedido parte de seu tempo.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e estiveram comigo nessa trajetória.

RESUMO

A presente pesquisa examina se a configuração e articulação entre os componentes estruturais das carreiras das trabalhadoras da Educação Infantil possibilitam que as mesmas percebam a carreira como mecanismo de reconhecimento social e valorização docente. A abordagem do trabalho, de natureza qualitativa, baseou-se na análise de entrevistas semi-estruturadas e na análise documental de legislações e normativas voltadas à organização do trabalho docente das profissionais que atuam nos CMEI da rede pública municipal, em cargos e carreiras que não são oficialmente intituladas de professoras. Foram selecionados quatro municípios paranaenses, a saber, Araucária, Curitiba, Pinhais e Piraquara. Ao todo foram entrevistadas 16 trabalhadoras, quatro por município, e 08 representantes dessa categoria entre as instituições das SME e sindicato, sendo 01 de cada SME e sindicato, por município. Da análise dos dados obtiveram-se as seguintes categorias: carreira, formação, remuneração e condições de trabalho, que fundamentaram a produção do conhecimento em prol do objetivo proposto para esse estudo. Dessas categorias emergiu a dimensão do reconhecimento social como propriedade capaz de viabilizar a valorização das trabalhadoras docentes da Educação Infantil. A conclusão da pesquisa aponta para a necessidade de efetivação, pelos municípios, em suas legislações locais, do reconhecimento social obtido como capital jurídico na legislação nacional.

Palavras-chave: Valorização docente. Educação Infantil. Carreira docente. Trabalho docente. Política educacional.

ABSTRACT

This research examines whether the configuration and articulation among the structural components of the preschool educators careers enable the workers to perceive the career as a mechanism of social recognition and teaching valorisation. The approach of the study, a qualitative one, was based on the analyses of semi-structured interviews and also on the documental analyses of legislations and regulations directed to the organization of the teaching work of the professionals who work at CMEI of municipal public schools, in posts and careers which are not officially named as teachers. Four cities from Paraná were selected: Araucária, Curitiba, Pinhais e Piraquara. Overall, there were 16 interviewees , four per city, and 08 representatives of this category among the institutions of SME and union, which represents one of each SME and union for each city. From the analyses the following categories were obtained: career, education, remuneration and working conditions, they based the knowledge production on behalf of this study's intended goal. As a result of these categories the dimension of social recognition as the aspect capable of enabling the valorisation of teaching workers of preschools was emerged. The conclusion of this thesis points to the necessity of establishing, by the cities, in their local legislations, the social recognition as a legal capital in the national regulation.

Keywords: Teaching valorization. Preschool Education. Teaching career. Educational work. Educational politics.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- ORGANIZAÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA.....	79
FIGURA 2	- ORGANIZAÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PIRAQUARA.....	83
FIGURA 3	- ORGANIZAÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PIRAQUARA – 2017.....	84
FIGURA 4	- ORGANIZAÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARAUCÁRIA.....	89
FIGURA 5	- ORGANIZAÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PINHAIS.....	93
FIGURA 6	- DINÂMICA DE PRODUÇÃO DA POSIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESTRUTURA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	118
FIGURA 7	- DIMENSÕES DO IMPACTO DO RECONHECIMENTO SOCIAL ÀS TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	174

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- RAZÕES APRESENTADAS PARA INGRESSO NA PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
QUADRO 2	- EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AO FUTURO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
QUADRO 3	- DIMENSIONAMENTO DAS TRABALHADORAS DOCENTES QUE ATUAM NOS CMEI DE CURITIBA – 2016.....	81
QUADRO 4	- CARGOS DO “QUADRO DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR” DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA/2017 – CARREIRA DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	84
QUADRO 5	- DIMENSIONAMENTO DAS TRABALHADORAS DOCENTES QUE ATUAM NOS CMEI DE PIRAQUARA – 2016.....	86
QUADRO 6	- DIMENSIONAMENTO DAS PROFISSIONAIS DOCENTES QUE ATUAM NOS CMEI DE ARAUCÁRIA – 2016.....	90
QUADRO 7	- DIMENSIONAMENTO DAS TRABALHADORAS DOCENTES QUE ATUAM NOS CMEI DE PINHAIS – 2016.....	94
QUADRO 8	- MAPEAMENTO DO LUGAR OCUPADO PELO CARGO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ESTATUTOS E PLANOS DE CARREIRA EM CURITIBA, PIRAQUARA, ARAUCÁRIA E PINHAIS.....	97
QUADRO 9	- ALOCAÇÃO, INGRESSO E JORNADA PARA ATUAÇÃO NOS CMEI DOS MUNICÍPIOS DE CURITIBA, PIRAQUARA, ARAUCÁRIA E PINHAIS.....	99
QUADRO 10	- VENCIMENTOS INICIAIS/2016 DAS TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA, ARAUCÁRIA, PINHAIS E PIRAQUARA – FORMAÇÃO MAGISTÉRIO.....	103
QUADRO 11	- COMPARAÇÃO DE VENCIMENTOS – CURSO SUPERIOR – TRABALHADORAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL (ESCOLAS E CMEI) DE CURITIBA, ARAUCÁRIA, PINHAIS E PIRAQUARA – 2016	105

QUADRO 12	- APRESENTAÇÃO GERAL DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR SUAS TRABALHADORAS DOCENTES EM QUATRO MUNICÍPIOS: CURITIBA/PIRAQUARA/ARAUCÁRIA/PINHAIIS.....	125
QUADRO 13	- DIMENSÃO, EIXOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DA VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	149
QUADRO 14	- PERCEPÇÃO DO QUE É TER RECONHECIMENTO SOCIAL ENQUANTO TRABALHADORA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	161
QUADRO 15	- PERCEPÇÃO DOS REPRESENTANTES DAS SME E SINDICATOS ACERCA DO SIGNIFICADO DE RECONHECIMENTO SOCIAL ÀS TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	176

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PIB CORRENTE DE MUNICÍPIOS DO PARANÁ - MAIORES ECONOMIAS – PARANÁ/2016.....	70
TABELA 2 - PRODUTO INTERNO BRUTO PERCAPITA NOS MUNICÍPIOS DE ARAUCÁRIA, CURITIBA, PINHAIS E PIRAQUARA/PR (2010-2014).....	70
TABELA 3 - PERFIL DOS MUNICÍPIOS DE ARAUCÁRIA, CURITIBA, PINHAIS E PIRAQUARA.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– GRÁFICO COM A COMPARAÇÃO DA TAXA DE MATRÍCULA DE CRECHES NOS MUNICÍPIOS DE ARAUCÁRIA, CURITIBA, PINHAIS E PIRAQUARA (2017).....	73
GRÁFICO 2	– SÉRIE HISTÓRICA DE % DE MATRÍCULA EM CRECHES NOS MUNICÍPIOS DE ARAUCÁRIA, CURITIBA, PINHAIS E PIRAQUARA (2013-2017).....	74
GRÁFICO 3	– SÉRIE HISTÓRICA DE % DE MATRÍCULA EM PRÉ-ESCOLAS NOS MUNICÍPIOS DE ARAUCÁRIA, CURITIBA, PINHAIS E PIRAQUARA (2013-2017).....	75
GRÁFICO 4	– GRÁFICO COM A COMPARAÇÃO DA TAXA DE MATRÍCULA DE PRÉ-ESCOLAS NOS MUNICÍPIOS DE ARAUCÁRIA, CURITIBA, PINHAIS E PIRAQUARA (2017).....	76

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação
CAQi	Custo aluno Qualidade Inicial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento de Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
RME	Rede Municipal de Ensino
SIFAR	Sindicato dos Servidores de Araucária

SISMMAR	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISMUC	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 AS TRABALHADORAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: MARCOS INICIAIS.....	26
2.1 A CATEGORIA DO MAGISTÉRIO E AS TRABALHADORAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM E ENTRECUZAM.....	33
2.1.1 A socialização profissional das trabalhadoras docentes na Educação Infantil e a sua relação com o poder.....	36
2.1.2 A socialização profissional das trabalhadoras docentes na Educação Infantil e a sua relação com o dinheiro e com o tempo.....	56
3 O CONTEXTO DA VALORIZAÇÃO NOS MUNÍCIPIOS: POR DENTRO DOS PLANOS DE CARREIRA.....	69
3.1 O LUGAR OCUPADO PELO CARGO DAS TRABALHADORAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PLANOS DE CARREIRA E ESTATUTOS MUNICIPAIS.....	76
3.1.1 As carreiras e cargos docentes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.....	77
3.1.2 As carreiras e cargos docentes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Piraquara.....	82
3.1.3 As carreiras e cargos docentes na Educação Infantil Rede Municipal de Ensino de Araucária.....	88
3.1.4 Os cargos docentes na Educação Infantil dentro da carreira do magistério na Rede Municipal de Ensino de Pinhais.....	92
3.1.5 Considerações sobre as condições e posições ocupadas pelos cargos docentes na Educação Infantil.....	96
3.2 A REMUNERAÇÃO PRATICADA COM AS TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	102
4 EM BUSCA DE UMA SIGNIFICAÇÃO DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	111
4.1 A POSIÇÃO DA VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	117

4.1.1 Os sentidos atribuídos à valorização docente na Educação Infantil.....	122
4.1.1.1 Plano de carreira.....	126
4.1.1.2 A Formação e a hora-atividade.....	128
4.1.1.3 Condições de trabalho.....	133
4.1.1.4 Saúde das trabalhadoras docentes e a qualidade de vida.....	139
4.1.1.5 Jornada.....	145
4.2 DELINEAMENTO DA IDEIA DE VALORIZAÇÃO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA LITERATURA.....	147
5 RECONHECIMENTO SOCIAL: EM BUSCA DA PROPRIEDADE DA VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	153
5.1 RECONHECIMENTO SOCIAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS REPRESENTANTES DA SME E SINDICATOS	162
5.1.1 Algumas convergências e divergências entre as percepções das trabalhadoras docentes e representantes de SME e sindicatos em relação a dimensão do Reconhecimento Social.....	183
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS.....	198
ANEXOS.....	208
ANEXO A.....	209
ANEXO B	212

1 INTRODUÇÃO

A valorização docente das trabalhadoras docentes da educação infantil instituída por meio dos mecanismos dos planos de carreira é o objeto desse estudo.

Nossa pretensão é problematizar a valorização docente das “trabalhadoras docentes da Educação Infantil”, entendidas nessa pesquisa, como o conjunto das profissionais docentes que atuam de 0 a 5 anos, em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) públicos, que têm assumido cargos como “Educadoras”, “Educadoras Infantis”, “Professora *da Educação Infantil*”, “Agentes Educacionais” e tantas outras nomenclaturas que as classificam e as distinguem numa posição outra que não a oficial de “Professora”.

O interesse pela temática nasceu da minha vivência profissional como professora e pedagoga, especialmente por ocasião do trabalho com formação continuada voltada às equipes gestoras e trabalhadoras docentes dos CMEI de Curitiba.

À medida que imergia no universo das relações estabelecidas por ocasião dos encontros de formação e pelo acompanhamento realizado *in loco* nos CMEI com essas trabalhadoras, fui encantando-me e aprofundando-me em algumas questões que envolvem as feitura de ser docente de crianças pequenas. Desta experiência nasceu e cresceu um desconforto causado pelo estranhamento da existência de um cargo chamado de “Educadora”, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 menciona que o responsável pela educação das crianças na Educação Infantil é o professor. Essa era a questão que pulsava.

Tal inquietação crescia conforme aumentavam as aproximações com os saberes e fazeres que a ação docente impelia às educadoras. Um trabalho envolto em inúmeras incumbências, todas próprias da especificidade da educação voltada às crianças pequenas¹, que requer o cuidar e educar como princípio indissociável.

O necessário processo de formação contínua desenvolvido com as trabalhadoras docentes do Município de Curitiba (chamadas de Educadoras nesse

¹ A expressão “crianças pequenas” é utilizada nesse trabalho para demarcar a faixa etária à que se refere à atuação da docência na Educação Infantil. Trata-se das crianças, concebidas como cidadãs, com direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, quando a Educação Infantil passou a ser direito social 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 Ensino Fundamental ter sido estendida às crianças de 6 anos de idade pela Lei nº 11.114/05.

ínterim), planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas realizadas com as crianças, remetia à importância da competência técnica e política dessas profissionais, confirmando-se e cruzando-se tais referências às atribuídas historicamente à categoria do magistério. Entretanto, ao se voltarem as atenções às condições de trabalho e remuneração das Educadoras, pareciam estar presentes a imposição das ideias de uma devoção a uma função maternal e uma resignação cega ao objetivo do trabalho dos funcionários públicos.

Com essas impressões e questionamentos iniciais, ingressei no mestrado com o objetivo de analisar a carreira das Educadoras do Município de Curitiba, cuja produção fez parte da pesquisa nacional “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas” do Programa Observatório da Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)², encerrado em 2012.

Em 2013, almejando aprofundar aspectos referentes ao impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) na remuneração dos Professores, o grupo de pesquisa nacional deu prosseguimento ao trabalho com a pesquisa, intitulada “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do FUNDEB e do PSPN”, à qual o presente estudo encontra-se vinculado.

A revisão de literatura sobre a valorização e planos de carreira na Educação Infantil foi realizada utilizando-se o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2006 a 2016), com base nas seguintes palavras-chave: “valorização do professor”, “valorização docente”, “carreira docente”, “carreira na educação Infantil”, “valorização docente na Educação Infantil” e “carreira do professor”.

Ainda, dissertações, teses e artigos de um período anterior aos demais trabalhos elencados (1994 a 2016), obtidos por meio de pesquisa exploratória ou

² O objetivo desse grupo de pesquisa era 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 e do Piso Salarial Profissional Nacional.

selecionados a partir da observação das referências mencionadas por autores referenciados nessa pesquisa, também auxiliaram quanto à compreensão de aspectos e práticas construídas historicamente e que, em alguma medida, vêm se mantendo e/ou remodelando de maneira a influenciar o trabalho docente e sua valorização.

A análise das produções sobre a valorização e a carreira docente possibilitou:

- a) Identificar um consenso quanto à ideia de que a carreira é elemento de valorização profissional e condição à implementação da qualidade da educação para todos.
- b) Constatar uma diversidade de composição quanto à forma de organização do trabalho docente na Educação Infantil.
- c) Perceber a permanência de elementos estruturais ligados à gestão e origens das instituições de Educação Infantil no Brasil e suas concepções de infância e criança, de cuidado e educação, que imprimem marcas no universo simbólico profissional, ou seja, criam significados que anunciam os sentidos das ações do que significa ser e estar na profissão docente no campo.
- d) Identificar contradições encontradas na materialização das legislações locais que regulamentam os planos de carreira, enquanto resultado de disputas, de tensionamentos e do consenso possível em busca do direito.

Sobre essas contradições presentes nas regulamentações dos planos de carreiras, destacamos Grochoska (2015), que afirma não ser suficiente apenas a existência de uma carreira e/ou um estatuto para se afirmar a presença da condição de valorização. Essa dependerá da forma como são estruturadas e implementadas as carreiras de maneira a não se criar o que a autora chamou de “travas” às progressões, às condições de trabalho e à formação.

Dessa forma, a revisão de literatura revelou a necessidade de ampliação do debate acerca da carreira na Educação infantil, uma vez que as contribuições das produções encontradas no diretório da CAPES alcançam as discussões sobre as condições do trabalho docente na área e mencionam a diferença entre as carreiras, apontando à necessidade de aprofundamento do modo pelo qual as regulamentações, nos termos dos planos de carreira, posicionam as trabalhadoras

docentes no conjunto dos elementos que circunscrevem a valorização docente no campo da Educação Básica.

Nosso ponto de partida é a consideração da carreira como um “mecanismo de valorização” (GROCHOSKA, 2015) e a consideração do plano de carreira como instrumento de administração de recursos humanos voltado essencialmente à profissionalização (DUTRA JR et al., 2000).

A partir dessas duas definições, compreendemos que os planos de carreira podem ser concebidos como mecanismos centrais constitutivos das políticas educacionais para a garantia da educação da qualidade e para adequada profissionalização e valorização das trabalhadoras docentes na Educação Infantil.

No que se refere à valorização docente para essa categoria, a compreendemos a partir da dimensão do reconhecimento social. Essa dimensão permeia os eixos e categorias de análise. Constituem eixos de análise dessa pesquisa: carreira, formação, condições de trabalho e remuneração. As categorias de análise são: cargo e carreira; ingresso, formação inicial, formação continuada, número de crianças por docente; hora-atividade; saúde do trabalhador, vencimento inicial, vencimento final, progressões.

Quanto à dimensão do reconhecimento social, tínhamos como hipótese que os planos de carreira das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, nos municípios pesquisados, ocupavam um sub-lugar na esfera das carreiras docentes para a Educação Básica e que esse fato, por sua vez, afetaria o modo pelo qual as mesmas poderiam ver a sua profissão, desencadeando uma percepção de não-reconhecimento social.

A dimensão do reconhecimento social está inter-relacionada com o pressuposto central do trabalho da docência na Educação Infantil: o cuidar e educar - um conceito chave nesse contexto de profissionalização e tomada de posição pela valorização docente na Educação Infantil no campo da Educação Básica e, portanto, um conceito e uma prática que foi sendo gradativamente constituído, disputado.

A construção não linear do princípio do educar e cuidar na primeira infância envolve relações de disputa ocorridas entre os diferentes agentes, a saber, as professoras, os gestores municipais, os sindicatos, entre outros.

A profissionalização das trabalhadoras docentes, iniciada ainda no campo da assistência social, foi marcada por um processo de subversão das regras do jogo

quando, as creches e sua função central de um projeto educacional assistencial, viram-se imersas em um novo fazer demarcado pela sua inclusão no campo da educação como primeira etapa da Educação Básica.

Igualmente, as pré-escolas, contidas no sistema educacional, também foram imersas num contexto desafiador de mudanças de paradigmas, uma vez que estavam diante de um contexto que assumiria a necessária valoração positiva das ações de cuidado, passando a concebê-las como algo inerente ao desenvolvimento humano, à criança como ser integral.

Diante do exposto, delinea-se o problema de pesquisa: que posições têm ocupado os elementos de valorização docente preconizados nos planos de carreira estabelecidos para as trabalhadoras docentes na educação infantil em redes municipais de ensino, segundo a legislação nacional, os contornos locais dos planos e a percepção dessas profissionais?

A intenção é verificar os sentidos, os significados da temática da valorização docente no campo da Educação para as trabalhadoras docentes na Educação Infantil, tensionando a relação entre as políticas educacionais e a percepção dessas profissionais sobre o que entendem ser valorização docente.

As práticas consolidaram e têm consolidado um habitus profissional, uma doxa (aquilo sobre o que todos os agentes estão de acordo, ideias e práticas legitimadas), que advém de uma história anterior à própria entrada da Educação Infantil nas Secretarias de Educação.

Isso porque as estruturas, as percepções e as práticas constituem um universo relacional, portanto, constituem e são constituídas continuamente. A Educação Infantil e suas profissionais docentes são deslocadas da assistência social para o interior das Secretarias da Educação, com um conjunto de práticas já existentes que conformarão seu habitus profissional, sua profissionalização e, por conseguinte, seu lugar na estrutura social de organização da carreira e do trabalho docente na Educação Básica.

Diante disso, apresentamos alguns questionamentos: as trabalhadoras docentes da Educação Infantil consideram-se estar numa posição inferiorizada na estrutura de valorização do trabalho docente? Será essa a percepção das profissionais docentes que têm carreiras diferenciadas da professora?

Dessas questões seguiram outras indagações que ajudaram a analisar o assunto: porque e de que forma decorre o seu modo de conceber a sua condição de valorização? Em que medida as condições objetivas se inter-relacionam com as condições subjetivas? Como se apresentam os elementos presentes na organização da carreira, tais como: remuneração, jornada, progressões/promoções, aposentadoria e condições de trabalho? Em que medida esses questionamentos se articulam à dimensão do reconhecimento social das trabalhadoras docentes da primeira infância?

Nesse sentido, apresentamos como objetivo geral: examinar se a configuração e a articulação entre os componentes estruturais das carreiras das trabalhadoras docentes da educação infantil asseguram valorização e possibilitam que as mesmas percebam a carreira como mecanismo para reconhecimento social de sua atuação profissional.

Como objetivos específicos da pesquisa estão:

1. Examinar o lugar ocupado pelo cargo das trabalhadoras docentes que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil nos Municípios de Araucária, Curitiba, Pinhais e Piraquara nos termos dos Estatutos e Planos de Carreira;

2. Compreender a estrutura e o desenvolvimento nas carreiras – formação, progressões/remuneração e condições de trabalho - das trabalhadoras docentes na Educação Infantil, que atuam exclusivamente nos CMEI, para verificar as principais aproximações, semelhanças e/ou desigualdades com a carreira das professoras.

3. Identificar como as trabalhadoras docentes na Educação Infantil percebem a posição de sua carreira no contexto das políticas de valorização docente e em relação à promoção do reconhecimento social.

4. Analisar como os agentes da Secretaria Municipal de Educação e Sindicatos percebem e concebem as questões de valorização, reconhecimento social às trabalhadoras docentes da Educação Infantil.

Para obtermos os dados necessários a esse estudo, utilizamos como metodologia de pesquisa o estudo de caso, por acreditarmos que se adequa às situações singulares do fenômeno investigado. Conforme Menga Ludke e Marli André (1986), o estudo de caso possibilita, a partir de aspectos gerais em uma investigação particular, avançar à descoberta de novos elementos e dimensões que poderão ser acrescentados. Isso porque, tais estudos pretendem retratar a realidade

de forma mais completa, respeitando o contexto em que estão situadas a complexidade e a inter-relação entre os seus componentes.

Como procedimentos de coleta de dados, utilizamos a análise documental e a entrevista semiestruturada referente a quatro Municípios paranaenses: Araucária, Curitiba, Pinhais e Piraquara.

O caminho para definição do campo empírico iniciou com a realização de uma pesquisa exploratória, para identificação das maiores economias do Estado do Paraná, por meio dos dados obtidos pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES)³.

O órgão com base nos dados do PIB do Brasil de 2014 calculados pelo IBGE, afirma a economia paranaense como a quarta maior do País, respondendo por 6,3% do PIB nacional e ainda registra que as economias dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba estão entre as 13 (treze) maiores do Paraná.

Em razão disso, e após termos analisado o desenho referente às estruturas de todos planos de carreira nos municípios apontados pelo IPARDES, optamos por pesquisar os Municípios de Curitiba, Araucária, Pinhais e Piraquara. A escolha se justifica pela questão da viabilidade de acesso aos dados pela pesquisadora e em razão dos municípios selecionados apresentarem organizações de carreiras e cargos diferenciados para análise e produção de conhecimento.

A estrutura organizacional das carreiras e cargos encontrados nos referidos municípios selecionados, foram brevemente descritos para fins de compreensão sobre a discussão que seguirá nesse estudo acerca da posição da valorização das trabalhadoras docentes que atuam no CMEI.

Em Curitiba, encontramos uma carreira própria, denominada de Professora da Educação Infantil, regulamentada pelo plano de carreiras do conjunto de servidores municipais e que, portanto, não está inclusa no plano de carreiras dos Profissionais do magistério.

Em Araucária, as trabalhadoras docentes são regulamentadas pelo plano de carreiras dos servidores do Quadro Geral e estão alocadas em um dos cinco quadros setoriais, isto é, no quadro setorial chamado “Auxiliar de Gestão Social”. Além disso, destacamos que não há um, mas dois cargos para a função docente na Educação Infantil: Educadora Infantil I e Educadora Infantil II.

³Disponível em: < http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=1>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Em Piraquara, há os planos de carreiras das professoras, que pertencem ao quadro do magistério, e das trabalhadoras docentes denominadas de “Agentes Educacionais”, as quais que são regulamentadas pelo plano de carreiras dos “Servidores da Educação Escolar”. Nesse último caso, das Agentes Educacionais, o cargo é de nível elementar, tendo como exigência para ingresso a escolaridade em Ensino Fundamental completo.

Por fim, no Município de Pinhais, há um único plano de carreira para o magistério, o qual engloba as trabalhadoras docentes da Educação Infantil. Entretanto, as mesmas ocupam um cargo diferenciado, denominado de “Educadora Infantil”.

A análise documental das legislações nacionais e locais, que regulamentam os planos de carreiras, auxiliaram em relação à identificação do lugar ocupado pelos cargos das trabalhadoras docentes na Educação Infantil nos Municípios de Curitiba, Araucária, Pinhais e Piraquara e quanto ao exame da organização, estrutura e desenvolvimento nas carreiras das professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e das trabalhadoras docentes que atuam exclusivamente na Educação Infantil nos CMEI.

Ainda foram analisadas as tabelas de vencimentos, para fins de comparação dos vencimentos iniciais e finais entre as carreiras das professoras e trabalhadoras docentes da Educação Infantil, com recorte entre os anos 2006 a 2016 e análise da dispersão salarial.

A entrevista semi-estruturada foi utilizada com vistas à identificação da percepção das trabalhadoras docentes (que atuam nos CMEI e sindicatos) sobre os aspectos de valorização e reconhecimento social na Educação Infantil.

Foram cotejados os dados obtidos em relação às carreiras com os dados subjetivos da doxa profissional, conformada pelo habitus profissional, e que carregará consigo o significado próprio do que é valorização docente para essa categoria na Educação Básica.

É importante destacar que todos os participantes entrevistados nesse estudo tiveram suas identidades preservadas, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, por ocasião da solicitação de autorização para procedimento da entrevista com cada participante.

Sendo assim, de acordo com os objetivos propostos, a tese está estruturada em 06 seções. Iniciamos com a introdução, a qual contextualiza a temática, trazendo a justificativa, a relevância do tema, os objetivos e a metodologia.

Na seção 2 abordamos as percepções construídas pelos agentes na Educação Infantil e a posição da valorização da função do trabalho com a pequena infância, que emerge no campo da assistência social e adentra o campo da educação.

Na seção 3 trazemos uma breve contextualização acerca dos municípios selecionados para essa pesquisa, onde buscamos identificar, a partir de seus modos próprios de organização das carreiras das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, os elementos que viabilizam ou cerceiam o acesso à valorização nos sistemas municipais de ensino nos Municípios de Araucária, Curitiba, Pinhais e Piraquara.

As percepções das trabalhadoras docentes da Educação Infantil sobre os sentidos e/ou significados de valorização docente são apresentados na seção 4.

Na seção 5 abordaremos nossa compreensão de reconhecimento social a partir dos enunciados e percepções das trabalhadoras docentes da Educação Infantil e de representantes da Secretaria Municipal de Educação e sindicatos que acompanham essa categoria.

Na seção 6, por fim, concluímos com as considerações finais.

2 AS TRABALHADORAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: MARCOS INICIAIS

*O passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente...
(Mário Quintana)*

Nesta seção pretendemos refletir sobre a relação entre as percepções construídas pelos agentes na Educação Infantil e a posição da valorização da função do trabalho com a pequena infância, que emerge no campo da assistência social e adentra o campo da educação.

Partiremos de uma hipótese de que as práticas na Educação Infantil ocorridas dentro e fora das instituições de Educação Infantil, em âmbito local e nacional, influenciam quanto à estruturação e à organização das percepções e, portanto, da organização e regulamentação do trabalho. Conseqüentemente, podem estar ajudando a moldar planos de carreira com características diversas num mesmo município, onde se tem as trabalhadoras docentes (conhecidas como auxiliares de sala, educadoras, entre outras nomenclaturas) alocadas tanto num Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR) próprio, a margem do grupo do magistério, como dentro do mesmo plano do magistério, mas com especificidades que expressam a existência de hierarquias e distinções quanto às exigências relativas à formação, funções, remuneração, condições de trabalho e jornada.

Considerando o universo das trabalhadoras docentes em questão, podemos afirmar que o habitus profissional docente, pode não só influenciar na disputa pela estruturação do plano de carreira, mas também ser influenciado por ele. Isso porque as disposições estabelecidas na própria atividade profissional do campo corroboram quanto às tomadas de posição e à vontade de permanecer ou não na carreira organizada para o trabalho com a primeira infância nos CMEI, nas disputas engendradas, seja pela reprodução ou desarticulação das estruturas e dinâmica de funcionamento da valorização docente no campo da educação.

Com isso não estamos querendo afirmar que o habitus profissional se constitua como única condição para manter, alterar ou influenciar em relação à

condição de valorização das trabalhadoras docentes na Educação Infantil, mas que essas profissionais são agentes em potencial, que interagem com outros diversos agentes, pressões e regularidades, que organizam e desorganizam a luta pela valorização no campo.

Compreender o sentido de valorização para a docência no campo da Educação Infantil e das carreiras enquanto mecanismos centrais constitutivos das políticas educacionais para a garantia da educação da qualidade e adequada profissionalização e valorização das trabalhadoras docentes, requer a compreensão de aspectos fundamentais referentes à estruturação da força de trabalho do grupo de profissionais docentes que trabalham com as crianças pequenas.

Um Centro Municipal de Educação Infantil ou outro nome atribuído às instituições de Educação Infantil em nosso país (CERISARA, 2002; VIEIRA; SOUZA, 2010; SILVA, 2003; PINTO, 2009; HECK, 2014), apresenta, geralmente, uma organização que prevê a atuação de carreiras e cargos distintos para a função docente numa mesma unidade, onde as carreiras de professoras ficam responsáveis pela faixa etária de crianças maiores, da pré-escola (4 - 5 anos), e as trabalhadoras docentes (Educadoras Infantis, Professoras da Educação Infantil, Agentes Educacionais, etc.) são distribuídas entre as crianças menores, ou seja, da creche (0 a 3 anos)⁴. As professoras, a depender da organização do município, podem ser ou não acompanhadas, para desenvolvimento do trabalho, de estagiárias ou de uma trabalhadora docente da educação infantil.

Os dados empíricos de nossa pesquisa, por sua vez, mostraram que essa estruturação histórica tem sofrido algumas modificações peculiares a cada local, tal como a que se apresenta, por exemplo, no Município de Pinhais, onde os CMEI têm hoje o trabalho desenvolvido de berçário a pré-escolar apenas por *Educadoras*. Diferentemente desse caso, temos Araucária, Piraquara e Curitiba, onde o trabalho prevê a organização de duas carreiras distintas. Em Curitiba, por exemplo, nos CMEI, há, atualmente, de forma majoritária, *Professoras da Educação Infantil* (nomenclatura da carreira que substituiu a de *Educadora* em 2014⁵, mas que não as incluiu no Quadro dos Profissionais do Magistério) e *Professoras* (que têm sua

⁴ Há exceções em alguns casos, como no Município de Pinhais, por exemplo, em que as profissionais do cargo de Educadoras são as únicas docentes a desenvolver todo o trabalho com as crianças nos CMEI.

⁵ “Professoras da Educação Infantil” denominação que substitui a de “Educadora” conforme Lei 14.580/2014.

carreira pertencente ao Quadro Profissionais do magistério) designadas para o trabalho com as turmas das crianças “maiores” (maternal III e pré-escola) e têm sido retiradas, paulatinamente, dos CMEI e alocadas apenas nas escolas.

Ainda que tenhamos o entendimento de que todos os profissionais da educação são trabalhadores e trabalhadoras da educação, reiteramos que para fins de compreensão desse estudo, fazemos uma distinção quanto à denominação que utilizamos ao nos referirmos a carreira das “professoras” e das “trabalhadoras docentes da Educação Infantil”.

Quando mencionamos a nomenclatura *professora* nesse trabalho, estamos sempre nos referindo às profissionais que pertencem à carreira do Magistério e que têm sua atuação limitada às turmas de pré-escola dentro dos CMEI e ainda, na maioria dos casos, também podem optar por trabalhar nas escolas tanto com a Educação Infantil (pré-escolar) ou com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Trabalhadoras docentes da Educação Infantil foi a designação que entendemos como sendo capaz de agrupar o conjunto das designações diferenciadas que abrangem as profissionais que atuam em funções docentes na educação das crianças de 0 a 5 anos nos CMEI. Trabalhadoras docentes da Educação Infantil faz referência, portanto, àquelas funções docentes que não estão alocadas na carreira do magistério em sua maioria, e quando o são, no caso evidenciado por essa pesquisa, não ocupam a mesma posição de valorização do magistério.

Portanto, há CMEI que têm profissionais de uma única carreira que desenvolvem todo o trabalho; há também municípios que apresentam diferenciações entre cargos e carreiras para um mesmo espaço e até para o mesmo grupo de crianças, assim como há contextos de transição, onde se está buscando deixar as profissionais de uma mesma carreira atuando nos CMEI (a exemplo de Curitiba). Logo, essa organização para desenvolvimento do trabalho com a primeira infância tem produzido distinções acerca da posição das trabalhadoras docentes e seus planos de carreira.

Falar da construção do sentido de valorização docente na Educação Infantil é algo que está diretamente associado à história das instituições e das pessoas, que numa construção progressiva, ao longo do tempo, aportaram ideias e concepções (as quais destacamos a de criança e a de infância), criaram programas, elaboraram

e disputaram leis e decretos, instituíram órgãos públicos e privados, enfim, desenvolveram práticas sociais de educação na primeira infância.

Mas como têm início essas diferenciações entre carreiras e cargos das profissionais que atuam na Educação Infantil? Alguns aspectos que ajudam a pensar sobre essa questão podem ser encontrados quando olhamos para o modo de estruturação da força de trabalho e características das práticas voltadas às creches, de um lado, e, para os jardins de infância, de outro. Há nessa relação a constituição de capitais⁶ (BOURDIEU, 2007) para desenvolvimento de cada prática em campos distintos: a prática de atendimento à criança na Assistência Social e a prática de atendimento na Educação. Isso porque, nos referidos campos, há uma definição diferenciada quanto aos objetos de disputa e interesses específicos.

Portanto, a trajetória da profissão docente na Educação Infantil aparece anunciada pela sua relação direta com o seu corpo de conhecimentos construído, inicialmente, sobre as bases de um projeto dual de educação: assistência e educação.

Partindo desse pressuposto, a partir da literatura é possível distinguir dois projetos educacionais iniciais (KUHLMANN JUNIOR, 1998; CERISARA 2002; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011) voltados, cada um a fins e objetivos devotados a classes sociais distintas de crianças: as creches (localizadas no campo da assistência) e os jardins de infância e/ou pré-escolar (localizado no campo da educação).

Considerando a extensão das produções que tratam sobre a história da Educação Infantil e os limites dessa pesquisa, nos utilizaremos para fins de obtenção de um panorama geral de localização histórica sobre as principais ações que marcaram o atendimento a criança pequena em nosso país, da síntese realizada por Nunes, Corsino e Didonet (2011).

Os referidos autores localizam três etapas históricas principais em relação ao percurso de construção dos conceitos de complementaridade do educar e cuidar e da integralidade do desenvolvimento infantil e do direito à educação, que estão diretamente relacionados aos sentidos de valorização hoje no campo da educação:

⁶ Capital é entendido como qualquer energia social que possa ser mobilizada durante um processo de disputa (gênero, língua, estatura física, raça, escolaridade, habilidade manual, condição econômica, entre outros). As regras do espaço social (campo) definirão o que tem maior valor em termos de adequação para o alcance do objeto de disputa. (BOURDIEU, 2007).

- De 1875 a 1985: período que se reporta ao começo das iniciativas de atendimento à criança pequena até a redemocratização do país;
- De 1986 a 1996: período da Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança;
- De 1996 até os dias atuais: formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos da criança.

O recorte sintético de uma das demarcações trabalhadas pelos autores possibilita vislumbrar que é recente a concepção de direitos da criança e a sua regulamentação oficial em nosso país.

As creches e instituições similares eram entendidas no contexto anterior a Constituição Federal de 1988 como instituições que funcionavam em período parcial e/ou integral em atendimento à educação das crianças de 0 a 6 anos e que acolhiam exclusiva, ou principalmente, crianças pobres - uma educação assistencialista ofertada como um favor a uma parcela da população. Prevalencia uma diversidade de iniciativas para o atendimento em diferentes setores voltados ao cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene e comportamentos sociais (CERISARA, 2002; HADDAD, 1997; KUHLMANN JUNIOR, 2000, 1998).

Já os jardins de infância, não especialmente destinavam-se às crianças pobres e sempre estiveram, desde o seu início, atrelados ao sistema educacional, tanto no que se refere à organização dos espaços de funcionamento, como na seleção da profissional docente (magistério) e na organização das proposições de atividades realizadas com as crianças.

No Paraná, conforme pesquisa realizada por Gizele de Souza (2009), a inauguração dos primeiros jardins de infância ocorreu no início do século XX, no enalço da implementação dos grupos escolares, como anexos aos espaços das Escolas Normais.

Segundo matéria do Diário da Tarde sobre os jardins-de-infância, consistia no momento em que a criança era “entregue” **aos cuidados da professora**, justamente na “idade em que sua índole” não era “viciada” por uma “falsa educação” e que por meio dos “métodos efetivos” fazia-se “milagres” e conservava-se “fora de um ambiente perturbador o seu tempo de atividade mental”. O propósito desta educação era o preparo de uma “infância melhor, moralmente sadia, com o lastro de bondade, delicadeza e disciplina necessárias para tornar fácil no dia seguinte o trabalho da instrução e o cunho definitivo de caráter que o mestre da escola primária poderá lhe

imprimir, sem receio de que este seja desfeito por influência” (Jardins da Infância, Diário da Tarde, 30 de agosto de 1910 apud SOUZA, 2009, p.8, grifos nossos).

Conforme matéria do Diário da Tarde citado por Souza (2009), depreendemos que a força de trabalho que alavancaria o desenvolvimento das práticas mais voltadas à escolarização, à preparação da criança à escola primária, por ocasião da inauguração dos e nos primeiros jardins-de infância⁷, no início do século XX, no Paraná, advinha das professoras.

É importante destacarmos, que Souza (2009), está discutindo alguns aspectos da constituição histórica dos jardins- de-infância públicos no Paraná em meio ao cenário da assistência à infância no estado, referente ao período das primeiras décadas de mil e novecentos. Uma das questões centrais de sua discussão é a de que há uma relação que é distinta, porém não ambivalente, “entre o processo de escolarização das crianças na idade de 4 a 6 anos em espaços de jardins-de-infância e relação com a assistência à infância no estado paranaense, em instituições de atendimento como asilos, abrigos, educandários, escola maternal, etc.” (SOUZA, 2009, p. 2).

Portanto, a autora traz como questão de fundo a temática dos primeiros jardins de infância no Paraná, afirmando-a como relacionada à multiplicidade de infâncias vivenciadas em locais de educação diferenciados, segundo as condições sócio-econômicas, culturais da vida das crianças e de suas famílias, em determinado contexto histórico.

Para reforçar o que apresentamos até aqui, verificamos a partir de Didonet (2016), que as creches foram inicialmente pensadas como uma proposição de ações voltadas à proteção, ao cuidado das crianças desfavorecidas com cunho assistencial, filantrópico e higienista. Não havia, porém, a noção de que aqueles serviços fossem uma resposta aos direitos da criança, conforme assinala o autor, após evidenciar traços do panorama brasileiro nos séculos XIX e XX sobre as crianças e os direitos⁸. A exceção era a educação pré-escolar, em jardins-de-

⁷ Segundo a autora, no fim dos anos 1920, havia, ao lado dos quatro jardins de infância mantidos pelo Estado do Paraná, cinco jardins em colégios particulares: “da Divina providência, da Sagrada Família, da Rua Inácio Lustosa e de Santa Felicidade, na cidade de Curitiba, e, em Ponta Grossa, o jardim do Colégio Batista.” (SOUZA, 2009, p.10).

⁸ Didonet (2016) em seu artigo “Trajetória dos direitos da criança no Brasil – de menor e desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos”, realiza uma revisão da trajetória dos direitos da criança no Brasil, com um breve resgate das fontes internacionais. Para tanto, revisita o assunto acerca dos

infância, que apresentava uma proposta educacional diferenciada para uma parcela também diferenciada de crianças e tipo de infância:

Podemos perceber, nessa leitura histórica – com o risco de ser uma percepção parcial e não isenta de subjetividade –, que a sociedade e o Estado foram sensíveis à criança e tomaram iniciativas para melhorar suas condições de vida e desenvolvimento, em suma, que era dever cuidar das crianças, mas que as preocupações e as ações tinham alguns vieses, entre eles:

a. incidiam sobre uma parcela das crianças e um tipo de infância – a das crianças órfãs, pobres, abandonadas, “desvalidas”, filhas de escravos, enjeitados (mesmo de famílias ricas), deficientes, delinquentes, “em situação irregular”. Todas as demais crianças não constituíam assunto do Estado, mas da família. A educação pré-escolar, em jardins de infância, fazia a exceção;

b. a tônica da ação era a proteção nas situações desfavoráveis à vida da criança, o assistencialismo, a filantropia e, no caso do higienismo, o fortalecimento do povo por meio da saúde desde a infância. Não havia a noção de que aqueles serviços fossem uma resposta aos direitos da criança, apenas às suas necessidades. Novamente, a exceção era a educação pré-escolar, cuja pedagogia visava à vida plena da criança, e o ensino primário, que devia ser universalizado;

c. a criança era objeto do cuidado, a destinatária silenciosa, a carente e precisada da atenção. (DIDONET, 2016, p.65)

Mas por que a ênfase sobre esse começo das iniciativas de atendimento à criança? A referência a esse início de organização do trabalho com a criança se faz necessário à compreensão de aspectos estruturais que trouxeram implicações ao processo de construção de capitais simbólicos, os quais marcarão a posição da Educação Infantil e de suas profissionais na estrutura social e conformarão as relações de forças entre os agentes e/ou instituições em torno da distribuição dos diferentes capitais (econômico, político, cultural, social, educacional, entre outros).

Consideramos tratar-se de uma história que se inicia com uma visão dicotomizada para a atuação (organização do trabalho) de suas profissionais em razão do que Nunes, Corsino e Didonet (2011) chamaram de linha divisória sobre a visão de infância. Havia projetos educacionais distintos voltados a crianças que ocupavam uma posição específica na estrutura social:

Uma referência importante a ser feita sobre esse início, pelas consequências que produzirá ao longo de um século, é a visão dicotomizada da infância: num lado da linha divisória, as crianças das

questionamentos sobre quais transformações ocorreram nos últimos cento e cinquenta anos na concepção e na atitude da sociedade em relação à criança e como elas incidiram nas políticas públicas voltadas à primeira infância.

famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários. Estas eram o modelo e a referência para a avaliação do desenvolvimento das demais [...] (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 18).

A partir do cenário exposto, temos que são duas as raízes de práticas diferenciadas de estruturação das forças de trabalho: mulheres leigas, não-profissionais para atuar nas creches (alocadas no campo da assistência) e mulheres pertencentes à categoria do Magistério, reconhecidas e nomeadas como professoras para atuar nos jardins de infância (alocadas no campo educacional).

Dessa forma, compreendemos que as práticas institucionais carregam os sentidos do que é ser criança, do seu valor social e do que se entende por infância. São conceitos que vão sendo socializados e disputados e, logo, têm sua construção e o seu lugar na estrutura social de modo a permear e influenciar o arcabouço jurídico e a política pública para a Educação Infantil e, conseqüentemente, para as suas profissionais.

Nesse sentido, as práticas, por carregarem uma essência socializadora, envolta em capitais simbólicos que estruturam tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo, irão moldar a idealização e os sentidos de ser docente na Educação Infantil.

2.1 A CATEGORIA DO MAGISTÉRIO E AS TRABALHADORAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM E ENTRECRUZAM

As trabalhadoras docentes na Educação Infantil e a categoria do magistério são sujeitos de uma história distinta em suas origens constitutivas e que têm, portanto, uma construção gradativa e singular no que tange aos fundamentos presentes no campo educacional.

Quando nos reportamos à expansão do sistema de ensino brasileiro, verificamos que a instituição escolar, após o final do século XVIII, passou a ser paulatinamente controlada pelo Estado e considerada pela sociedade ocidental como a forma mais adequada de educar crianças e jovens. (NÓVOA, 1987; VICENTINI; LUGLI, 2009)

Nesse movimento, a defesa pela escolarização de todas as crianças e a responsabilização do Estado foi se fortalecendo. Junto com a disseminação e a

expansão do modelo escolar houve a construção gradativa dos significados que dizem respeito a cada nível que compõem os diferentes sistemas de ensino (VICENTINI e LUGLI, 2009), pela via da compreensão do direito a educação.

Nesse viés, do direito a educação, no que se refere ao processo de construção e afirmação da identidade oficial de profissional das trabalhadoras docentes na Educação Infantil, ele emerge no campo da educação, ao menos no plano legal, num momento em que paralelamente ocorria a reconstrução da identidade social advinda do processo de proletarização vivido pela categoria do magistério do ensino básico.

Conforme Amarilio Ferreira Jr e Marisa Bittar (2006), as mudanças estruturais do país, em razão do crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante o regime militar, impuseram reformas na política educacional materializadas na Lei nº 5.540 de 1968⁹ e na Lei nº 5.692 de 1971¹⁰, que forjaram um novo perfil da categoria docente com formação aligeirada, em cursos de licenciatura curta, ocorridas principalmente em faculdades privadas noturnas de forma a atender a rápida expansão quantitativa da escolarização fundamental que sobreveio da extensão da escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos.

Ocorre que, desse processo, houve a reestruturação e inserção de novos parâmetros referentes ao exercício da profissão docente nos ensinos de 1º e 2º graus, pois da combinação do crescimento quantitativo do atendimento, da formação aligeirada e do arrocho salarial, delineou-se a deterioração das condições de vida e de trabalho docente em âmbito nacional, culminando em ampla mobilização e greves estaduais observadas entre 1978 e 1979. (FERREIRA JR; BITTAR, 2006).

O processo de proletarização vivido pelo magistério no Brasil, segundo Ferreira e Bittar, acarretou na paulatina perda de seu status e desmistificou a atuação docente como sendo uma ocupação pertencente ao campo dos profissionais liberais que se viam nessa ocasião compartilhando de algumas características próprias da classe operária, ou seja, profissionais submetidos “às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores” (2006, p.1167).

A partir da explicitação realizada pelos referidos autores temos que, os

⁹ Lei 5.540 de 1968 – reorganizou o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

¹⁰ Lei nº 5.692 de 1971 – reestruturou os antigos cursos primário e ginásio e criou o ensino de 1º e 2º graus.

trabalhadores docentes do ensino de 1º e 2º graus (hoje denominados Ensino Fundamental e Médio, respectivamente) derivam de duas vertentes da estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea:

a) aqueles que sofreram mobilidade social *descendente* no status social - “pertenciam a certas camadas da burguesia ou das altas classes médias e foram proletarizados economicamente e socialmente [...]” (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p.1168);

b) e aqueles trabalhadores docentes que tiveram uma mobilidade *ascendente* no status social – que tinham origens em frações de classes médias baixas ou das camadas dos trabalhadores urbanos beneficiados com a expansão das universidades, ocorrida a partir dos anos 1970.

Quanto à categoria das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, ao olharmos para o panorama geral de seu processo de socialização profissional, constatamos que elas têm experimentado um movimento de distinções socialmente estruturantes e classificadoras relativas ao seu ingresso na profissão docente no Brasil, diferentes da categoria do magistério em suas origens.

As trabalhadoras docentes da Educação Infantil, especialmente aquelas dedicadas ao trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, advêm, em suas origens históricas e sociais, como mostra a literatura, das classes populares, em geral, de uma sistemática (transformados em programas de governo ou não) de ajuda mútua entre as mães que ficavam em casa em troca de favores ou pequena remuneração para cuidar dos filhos das mães que trabalhavam fora. Sendo assim, compreendemos que as trabalhadoras docentes têm experimentado uma mobilidade *ascendente* no seu status social, especialmente no período pós LDB de 1996, quando a Educação Infantil passa ao controle do sistema educacional.

Há aspectos que incidem sobre a moldagem das práticas na Educação Infantil, que por sua vez impactam na valorização docente. Trata-se de um processo iniciado ainda no campo da assistência, que adentrou no campo da educação carregando consigo alguns capitais simbólicos. Isso trouxe implicações para uma nova conjuntura de estabelecimento de relações de forças por outros capitais e regularidades postos na arena de disputa pela valorização docente.

Para isso nos apoiaremos em Alain Supiot (1995) que propõe uma reflexão sobre o espírito do serviço público a partir da oposição entre estatuto e contrato. São

duas modalidades distintas de relação com o poder no trabalho: o estatuto, que caracteriza o emprego no serviço público e o contrato, que caracteriza o emprego no setor privado.

Supiot (1995), ao analisar os serviços públicos na França, do ponto de vista das relações jurídicas do trabalho, examinou as diferenças de trabalho na empresa privada e no serviço público. Guardadas as especificidades históricas entre Brasil e França, nos interessa refletir sobre a socialização profissional das trabalhadoras docentes na Educação Infantil, sob a modalidade do estatuto, contexto das entrevistadas nessa pesquisa¹¹.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, estabeleceu a condição de que as trabalhadoras passassem à posição de servidoras públicas. Isto é uma condição ascendente conforme Ferreira e Bittar (2006), porém, ao mesmo tempo, estas profissionais não ocupam a mesma posição nas estruturas dos estatutos que os demais trabalhadores docentes da educação básica.

Ao tratar do servidor público, Supiot (1995) destaca três características que o caracterizam no contexto das relações de trabalho: a dignidade na relação com o poder, a serenidade na relação com o dinheiro e a continuidade na relação com o tempo. Nas próximas seções buscaremos compreender como essas características são tensionadas em razão da organização das carreiras para as trabalhadoras docentes da Educação Infantil, na rede pública de educação.

2.1.1 A socialização profissional das trabalhadoras docentes na Educação Infantil e a sua relação com o poder

A reflexão sobre a função docente na Educação Infantil vem ganhando força desde a sua entrada no campo educacional pela via da ampliação do direito à educação das crianças e a atribuição do dever do Estado em assegurá-la na Constituição de 1988. A partir de então, a Educação Infantil, e, por conseguinte, a creche e suas profissionais, passam a ser também portadoras de um capital jurídico que influenciaria as regularidades das regras do campo da educação e as disposições de seus agentes.

¹¹ É preciso lembrar que há ainda a realidade do contexto das trabalhadoras no setor privado, as quais prestam serviços na rede de instituições que têm ou não convênio com as prefeituras municipais, cuja temática não será abordada em razão dos limites dessa pesquisa.

O recente status educacional e de direito da criança, adquirido pelas conquistas legais, determina a atuação mais efetiva do sistema educacional nas suas diferentes instâncias: federal, estadual e municipal, no sentido, principalmente, de adaptação às diversas exigências para a integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino e à conseqüente necessidade de normatização nos âmbitos estadual e municipal, tais como: a definição de diretrizes curriculares nacionais, a elaboração de planos decenais nacional, estadual e municipal de educação, a formação do profissional para atuar na educação infantil, dentre outros aspectos dela decorrentes, explanados ao longo deste relatório. Neste item, o processo e a transição da educação infantil em nível local representam as ações realizadas no âmbito municipal. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 44).

A partir de Nunes, Corsino e Didonet (2011) compreendemos que as conquistas obtidas pela via da compreensão dos direitos da criança no Brasil desencadearam uma série de regulamentações. Disso posto, podemos afirmar que essas mesmas regulamentações se apresentam como uma espécie de reservas de recursos simbólicos, de capital simbólico, que funcionam como instrumentos ou como objetos de lutas dos diferentes agentes no campo da educação.

Sem dúvida, a legislação, fruto de uma história de lutas e reivindicações de diferentes grupos da sociedade civil organizada, representa um avanço no campo da educação infantil. Apesar disso, a educação da criança pequena ainda enfrenta desafios à sua concretização, tanto no que se refere à ampliação do atendimento, à melhoria da qualidade, ao financiamento e à inserção das instituições nos sistemas de ensino, quanto aos aspectos relativos à concepção e à formação de seus profissionais. Essa realidade aponta, necessariamente, para a reorganização das redes de educação infantil, configurando um período de transição que vem sendo marcado por diferentes ajustes inerentes ao processo. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 44).

Com a reorganização do arcabouço jurídico há o desafio de construção das condições objetivas para a qualidade da educação infantil, um processo complexo de (re) estruturação das redes de ensino, que entre diversos fatores inclui a promoção de políticas públicas voltadas aos profissionais responsáveis pelo trabalho com as crianças.

As trabalhadoras docentes, principalmente após a LDB de 1996, quando foram afirmadas como profissionais da primeira etapa da Educação Básica, passaram a ocupar, ao menos oficialmente, uma nova posição na estrutura social e foram incluídas na arena de disputa pela distribuição dos capitais no campo educacional, provocando alterações nas relações entre os agentes, evidenciando

alguns tensionamentos acerca dessas relações com o poder que são manifestos na organização de suas carreiras.

A organização das carreiras impacta não só nas relações entre os agentes nomeados pelo Poder Executivo municipal para realizar o trabalho docente com as crianças de 0 a 5 anos, como também nas relações com a comunidade, na percepção que têm de si mesmas enquanto profissional e na importância de sua profissão.

a) A relação com o poder e a valorização das ações de cuidado no contexto do trabalho educativo:

Para entender outro aspecto da natureza do trabalho docente na Educação Infantil é necessário que consideremos a ideia do lugar simbólico atribuído às ações de cuidado, isto é, da valorização construída em torno da ocupação de acolhida às necessidades das crianças tais como: o sono, a alimentação, o lavar, o trocar, curar, proteger, consolar, enfim, necessidades prementes ao crescimento e desenvolvimento da pessoa humana em toda a sua complexidade.

Ao tratar sobre a temática, que tinha como pano de fundo a hierarquização das funções das profissionais da creche, tematizada segundo Cerisara (1996) pela primeira vez em 1983, num artigo escrito por um grupo de pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, a autora chama a atenção para pelo menos três tipos de fatores determinantes:

- A atividade direta com o educando - quanto mais diretamente ligada às crianças menor o prestígio do profissional;
- A idade dos educandos - quanto menor o educando menor o prestígio do profissional;
- Proximidade com o corpo - quanto mais imediatamente ligado à sobrevivência e, portanto, ao corpo do educando, menor o prestígio do profissional.

Os três fatores são imprescindíveis ao se considerar o planejamento do trabalho docente com a pequena infância, logo, indispensáveis à qualidade do mesmo. Entretanto, a afirmação de Cerisara (1996) corrobora com a discussão de que as referidas características exigidas pelo trabalho implicam na hierarquização da valorização dos profissionais docentes que atuam com a educação da primeira

infância.

Nessa mesma direção, encontramos na pesquisa de Ângela Scalabrian Coutinho (2002) a afirmação da necessidade de ressignificação do cuidado no contexto da educação das crianças, uma vez que, havendo o conhecimento da sua importância, não se deveria secundarizá-lo. Ocupar-se das necessidades de sono, higiene e alimentação das crianças, entre outras, é ocupar-se com questões que são, igualmente, importantes momentos educativos.

Educar é cuidar e cuidar é educar! Esse é um desafio que permanece premente, segundo constatações realizadas pela pesquisa de Maria Aparecida Guedes Monção (2017), que afirma haver contradições entre as proposições de integração entre cuidado e educação presentes no projeto pedagógico e os discursos e práticas das professoras efetivadas junto às crianças.

Disso inferimos que a percepção acerca do valor das ações que se ocupam das necessidades das crianças continua em construção. Essa é uma compreensão que acompanha os tensionamentos acerca da concepção de infância, do lugar da criança na sociedade e do papel social da instituição de Educação Infantil. Por exemplo, a criança, que antes era apenas objeto dos cuidados maternos familiares, passou a ser compreendida como sujeito de direitos públicos, ou seja, a ser sujeito de deveres públicos do Estado e da sociedade como um todo.

Miguel Arroyo (1994), no início dos anos 1990, destacou algo importante do ponto de vista de nosso estudo em relação à concepção de cuidados da infância: que a construção da concepção de infância, ocorre paralelamente a ressignificação de outros conceitos e sujeitos. Neste caso, o sujeito mais próximo à construção da infância é a mãe, a mulher. Dependendo do papel da mulher na sociedade haverá um papel diferente para a infância.

O trabalho feminino, seja por necessidade, seja por opção, trouxe consigo a necessidade de tornar coletivas as ações de cuidado e a educação da criança pequena. A Infância emerge como categoria social e não mais como categoria familiar, uma vez que a reprodução da infância deixa de ser uma atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família e será a sociedade que passará a também cuidar da infância. “É o Estado que, complementando a família, tem que cuidar da infância” (ARROYO, 1994, p.89).

Disso posto, consideramos que a condição das trabalhadoras docentes da

Educação infantil vem de um processo que, paulatinamente, as posicionou numa condição de ascendência na estrutura social, de quem cuida de crianças numa ação de subalternidade no âmbito privado, para quem cuida e educa de forma indissociável como servidor público da Educação Básica, um capital adquirido e corroborado pelos documentos que seguiram no período pós LDB de 1996.

Essa condição se deu, especialmente, por meio de um processo de ampla discussão e disputa dentro e fora do campo da educação, que culminou na aprovação da Constituição Federal de 1988. Esse novo reordenamento legal repercutiu no conteúdo do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990), na Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (Lei Federal nº 8.742-93), na LDB de 1996 e na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 pelo MEC.

A LDB nº 9.394, de 1996 ao integrar as creches no sistema de ensino, compondo, juntamente com a pré-escola, a primeira etapa da Educação Básica evidencia a necessidade de profissionais que atendam ao novo paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser compartilhado com a família no primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar – as instituições de Educação Infantil. Essa concepção é reiterada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Resolução nº 5 de 2009, art 5º:

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

A essa concepção específica da função da Educação Infantil está atrelado o processo de revisão de concepções sobre o que é a infância e o que significa vivê-la em espaços coletivos. As ações pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento devem ser planejadas afirmando que a criança é o centro do planejamento curricular

[...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, p. 6)

Portanto, a efetivação de uma proposta pedagógica numa instituição de Educação Infantil, segundo as mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, deve compreender a conjunção do educar e cuidar, afirmando a dimensão do cuidado.

[...] no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações. (BRASIL, 2009a).

Mas como percebem a questão do cuidar e educar as trabalhadoras docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil de Curitiba, Araucária, Pinhais e Piraquara? O cuidar é um capital valorado socialmente hoje?

Há entre as profissionais a percepção de que o cuidado não é uma ação valorizada pelas famílias, que não as chamam pelo nome da função de sua carreira, mas a chamam de “tia”:

Tem alguns pais que falam assim: _ “Dá oi pra tia” e, na escola, é professora e ponto. Aqui, é como se nós fôssemos uma cuidadora. Aqui é só pra alimentar e cuidar. (Margarida)

Disso parece decorrer que a profissional se percebe como cuidadora pela família e isso dentro de um contexto de desvalor. A trabalhadora Rosa traz essa mesma percepção, que estaria vinculada a uma visão externa, mas que também pode dizer respeito a uma visão da própria profissional:

Babá. Eu acho que é assim que os pais veem, porque é a tia da creche, lugar onde trazem as crianças e a tia vai cuidar e eu tenho que trabalhar, tchau. Os pais [...] não entendem que o nosso trabalho aqui não é só o de cuidar. A gente tá fazendo um trabalho. É difícil a sociedade compreender, eu acho que é bem difícil. Ainda não compreende qual o trabalho aqui. (Rosa)

A mesma trabalhadora docente, ao comentar sobre a não compreensão das

famílias acerca do trabalho realizado dentro do CMEI, afirma também:

[...] os pais ainda não veem o professor de educação infantil como professor. É a tia. Acho que eles não conseguem ainda entender. Eu até brinco com as meninas, as crianças vêm e eu falo: _Vai com a “profe”, porque eu acho que tem que estar ensinando, porque a educação infantil, hoje, aqui, no CMEI, a gente não está só pra cuidar. É muita coisa envolvida. (Rosa).

A função do CMEI como um local para as crianças serem cuidadas enquanto os pais trabalham, como se tais ações não fossem educar e educar e não fosse cuidar, foram declaradas por Vanila e Azaléia:

[...] a gente percebe que a maioria dos pais deixam os filhos aqui não pela questão de que eles estão num ambiente escolar, vendo a Educação Infantil como um ambiente escolar, mas como um lugar onde eles podem deixar os filhos para trabalhar. (Vanila)

Ainda hoje a educação infantil é vista como assistencialista, principalmente por parte da comunidade, dos pais, da família... ainda veem a educação infantil como assistencialista. Como cuidar, como colocar num lugar para a criança estar lá o dia inteiro sendo cuidada, só! (Azaléia)

Os relatos das trabalhadoras docentes ao longo da pesquisa revelam que o compartilhamento da educação e cuidados da criança pequena é uma necessidade da Educação Infantil. Também é manifesta a percepção de que as famílias veem importância e valor nas instituições e no seu trabalho enquanto profissionais, uma vez que confiam seus filhos a elas.

Por outro lado, na percepção das trabalhadoras docentes, constata-se uma queixa acerca da incompreensão das especificidades do papel da instituição e de seu trabalho por parte das famílias. As profissionais têm a percepção de haver a necessidade de compreensão pelas famílias do caráter educativo e formativo das ações de cuidado junto às crianças, ou seja, do entendimento que o cuidado com a criança é pedagógico. Sobre esse aspecto, a partir de Monção (2015)¹², podemos considerar que o compartilhamento das ações de educação e cuidado com as famílias é uma dinâmica complexa e que precisa ser melhor investigada a partir das percepções das próprias famílias também.

¹² Maria Aparecida Guedes Monção (2015) trata em seu artigo, “compartilhamento da educação e cuidado da criança”, da compreensão de profissionais e famílias sobre o assunto e apresenta tensões e possibilidades que envolvem esse processo.

Concordando com a afirmação da autora, entendemos que cada espaço social produz percepções e práticas em seus agentes, que apesar das aparências, são sempre mais ajustadas às condições objetivas e subjetivas das quais elas são o produto. Nesse sentido, as percepções das trabalhadoras poderiam ou não se confirmar, a exemplo do que Monção (2015) constatou em sua pesquisa:

A ideia presente no senso comum e nas entrevistas com as professoras, de que as famílias veem o CEI apenas como um lugar para deixar seus filhos – numa perspectiva assistencialista no que se refere exclusivamente à guarda da criança –, sem considerar sua dimensão educativa, não se confirma no grupo de famílias entrevistadas, as quais acentuam o caráter formativo do CEI no desenvolvimento da criança, com outras crianças [...] (MONÇÃO, 2015, p.656-657).

Segundo algumas trabalhadoras docentes, a falta de clareza do papel docente na Educação Infantil ocorre ainda entre as profissionais que atuam numa mesma instituição. Dália, ao comentar que a prefeitura estava num processo de retirada das professoras dos CMEI e alocação das mesmas estritamente nas escolas, afirmou:

[...] tiraram porque as professoras estavam entrando e não queriam fazer o trabalho do cuidar, só do educar.[...] Chegava lá, a professora falava: _ Eu não vou pro berçário porque eu sou professora. _E eu? Eu também sou. Você vai!_ Ah, mas eu sou professora. _Não interessa! Você aceitou trabalhar no CMEI, você está aceitando o cuidar e o educar. E nós começamos a fazer... ter atrito. No entendimento da prefeitura, se a professora está dentro do CMEI, ela pode ir pra qualquer espaço dentro do CMEI. Que é o correto! Somos todos professores! (Dália)

A não valorização e compreensão culturalmente construída da importância que têm a ocupação das necessidades das crianças, somada a visão fracionada do que representa educar na primeira infância, impacta na posição e na compreensão da essência da função docente na Educação Infantil como também expressa Violeta:

A gente faz esse trabalho, mas não é reconhecida como tal. A gente não é reconhecida assim. Na verdade, eu não sou reconhecida como profissional docente. Não somos reconhecidas como docentes. E não adianta as pessoas pintarem isso, porque não é assim. Nós somos auxiliares. Estamos em sala para auxiliar o professor, digamos assim, a limpar nariz, limpar cocô, limpar xixi, vestir, calçar, separar para não deixar brigar. Agora docente? Não! Até recebe alguns elogios pelo que faz. Mas visto como docente? Não! Não acredito que a gente é visto como docente (Violeta)

Essa percepção, de não compreensão do outro sobre a definição do que se

considera ação docente na Educação Infantil, parece impactar na construção do seu habitus profissional, nas suas disposições e tomadas de posição na e pela carreira, ou seja, a própria profissional acaba por assimilar e manifestar uma compreensão de desvalor do seu papel docente, do sentimento de não pertencimento ao universo da docência.

b) A relação com o poder do ponto de vista da valoração do trabalho feminino.

Ao analisarmos a questão do feminino na socialização profissional e na posição ocupada pelo seu trabalho e, portanto, dos planos de carreiras, precisamos considerar as práticas envoltas no trabalho dessas mulheres, as suas disposições, a sua natureza e condições, além, é claro, da necessidade de ponderar também o lugar social comum que ocupam as trabalhadoras docentes, que influenciará diretamente na sua atividade profissional:

A situação de atuar profissionalmente junto a crianças pequenas, nas condições já descritas, possibilita à educadora acionar seu repertório acerca do que deve ser a educação das crianças de um modo geral e, especificamente das crianças daquela comunidade que frequentam a creche. Nessa prática encontram-se os valores construídos a partir de vivências da sua história pessoal remetida à própria infância, bem como aqueles que se constituem em objeto de sua reflexão atual como mulher, mãe e trabalhadora. (SILVA, 2003, p. 63)

Concordando com Silva (2003) e entendendo que esse repertório construído desde a infância irá constituir o habitus profissional docente, afirmamos que a subjetividade, a atribuição de sentido e valor ao seu trabalho por cada trabalhadora, se deve a esse percurso da experiência vivida também como mulher dentro de determinada posição específica na estrutura social.

As entrevistas realizadas nesse nosso estudo possibilitaram levantar algumas características dos habitus e disposições dessas mulheres que impactam na construção dos sentidos acerca do seu trabalho profissional.

As idades das trabalhadoras revelam o pertencimento a diferentes gerações, variando de 23 a 62 anos. O tempo de atuação é também diverso: 06 entrevistadas tinham até cinco anos de trabalho na função; 03 tinham entre seis e dez anos de trabalho na função; 02 tinham experiência na função entre dezesseis e vinte anos e 04 exerciam sua função com experiência entre vinte um e vinte e cinco anos de trabalho.

Do total de entrevistadas, 09 são mães (pouco mais da metade); 07 moram com o cônjuge; 03 moram sozinhas; 03 moram com os pais; 01 mora com o filho e 01 mora com a avó.

Sobre a formação, 03 entrevistadas possuíam Ensino Médio completo; 01 possuía Ensino Médio e estava cursando Pedagogia; 03 possuíam Magistério; 03 possuíam Magistério e estavam cursando Pedagogia; 01 com Magistério estava cursando Física; 5 possuíam Pedagogia. Dessas entrevistadas que fizeram Pedagogia, 02 fizeram pós-graduação *lato sensu*: uma em Educação Infantil e a outra em Direção Escolar e Orientação Pedagógica. Disso posto, notemos que 31% de profissionais têm ensino superior, outras 31% estão em processo para sua conclusão e há 38% que não o acessaram.

Assim, temos 31 % do total de entrevistas que possuem ensino superior completo e outras 31 % que se encontram no processo para sua conclusão. Disso posto, há representando 62% das profissionais entrevistadas que conseguiram acessar a formação e/ou ainda estão lutando por ela.

A análise sobre a trajetória profissional mostra que apenas 02 profissionais experimentaram a atuação fora da educação na área comercial, e depois ingressaram na função docente na Educação Infantil, como babás. Outras 03 profissionais trabalharam no campo da educação, sendo duas em rede privada e outra como professora num município em que não lhe era exigida a formação em Magistério ou em Nível Superior. Temos, portanto que a maioria das trabalhadoras ingressou direto na função docente.

Das trabalhadoras que ingressaram direto na função docente, 05 entraram quando o cargo era denominado babá. Esse número sobe para 07 quando acrescentamos as outras duas trabalhadoras que tiveram também a experiência anterior na área comercial. Essa nomenclatura (babá) foi sendo alterada ao longo do tempo, mediante as disputas ocorridas em torno dos cargos nos municípios dessa pesquisa.

Sobre as razões das escolhas para o trabalho docente na Educação Infantil, a análise dos dados revelou uma pluralidade de contextos e histórias que podem auxiliar quanto à identificação para chegada à profissão docente. O quadro 1 sintetiza os dados obtidos.

QUADRO 1: RAZÕES APRESENTADAS PARA INGRESSO NA PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAZÕES	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Experiência com o cuidado de crianças (enquanto mãe, irmã, catequista, babá particular, gostar de crianças)	5
Magistério (Ensino Médio) somente lhe dar a possibilidade de trabalhar na Educação Infantil	4 (sendo que 01 das respostas também considera a influência familiar)
Estabilidade de um cargo público	02 (sendo que 01 das respostas também considera a influência familiar)
Curiosidade/aquisição de experiência	03
Acaso: preenchimento incorreto de formulário	02

FONTE: a autora a partir da análise das entrevistas.

Ao atentarmos para a trajetória profissional e expectativas que influenciaram na escolha pelo trabalho na Educação Infantil, é preciso levar em conta também o lugar social comum que essas profissionais ocupavam, segundo os relatos das entrevistadas, e captar, assim, os significados construídos.

A experiência com a socialização infantil apareceu de forma explícita: ser mãe e necessitar de um emprego que permitisse cuidar dos filhos pequenos foi a razão apresentada por uma das entrevistadas, já que seu filho está matriculado na mesma instituição em que trabalha:

Na verdade, foi porque eu tenho crianças pequenas e precisava de um emprego que se adequasse para eu que eu pudesse cuidar deles. Porque meu filho ficava na escola meio período e no restante eu trabalhava em empresa particular e não tinha com quem deixar. (Iris)

Outra entrevistada justificou sua escolha ao fato de ser catequista, mãe e gostar de crianças:

Na verdade, surgiu o concurso da Prefeitura e eu fui fazer. Porque quando eu era mais novinha já tinha sido catequista. Eu gostava de mexer com as crianças. Eu já tinha um filho novinho, ele tinha dois aninhos. Eu decidi fazer

o concurso e passei. (Sálvia)

A experiência de cuidar dos irmãos, a experiência como babá particular e o gostar de crianças pequenas também apareceram:

Desde pequena, eu cuidei dos meus irmãos. Irmã mais velha, então eu amo as crianças! Está dentro de mim. É muito bom! (Adônis)

Primeiro lugar, porque eu sempre gostei desde novinha de criança. Eu já fui babá particular também... mas eu sempre gostava de lidar com criança... então, daí depois né, eu casei tudo...[...] aí eu fiz o concurso, mas eu fiz assim, sem esperança de passar né! Mas passei... daí entrei e estou até hoje. (Jasmin)

Eu comecei bem cedo. Foi quando eu trabalhava em casa de família né. Então, já cuidando de criança. Então, assim, com oito anos foi meu primeiro serviço cuidando de criança. Eu comecei bem cedo (risos). E daí, depois resolvi fazer o concurso. Daí, tive outros serviços fora, mas acabei voltando para o envolvimento com criança, que foi o que... foi a área mesmo que me adapto, onde resolvi fazer o magistério para poder seguir para dar continuidade. E o magistério mesmo que foi o primeiro... daí eu já entrei né, no concurso e já com criança. Mas já tinha uma boa experiência antes, porque com oito anos já trabalhava cuidando de criança. (Acácia)

Ao todo, foram 05 depoimentos que apontaram para escolhas profissionais realizadas em razão da prática vivida como mulher durante o processo de socialização somada a não qualificação inicial por ocasião de seu ingresso. Dessas, atualmente, 02 têm Ensino Médio completo, 01 Ensino Médio incompleto e duas têm Magistério.

Conforme revelam os discursos, trata-se também de uma busca por um concurso mais valorizado socialmente diante da pouca qualificação inicial, construídos sob a justificativa do que Cerisara (1996) chamou de “sabedoria da conciliação” que produz o “discurso da vocação” feminina. Nas palavras da autora:

[...] quando se refere ao gostar de criança na escolha do trabalho, demonstra que esta sabedoria de conciliação pode produzir um discurso da vocação que na verdade justifica estratégias para lidar com o lugar feminino nas relações de poder entre gêneros (CERISARA, 1996, p.66)

Nesse caso, a escolha pelo trabalho com a pequena infância traria um valor de posição ascendente na estrutura social em relação às demais possibilidades de ocupações de baixo prestígio, portanto, um avanço em relação as demais funções possíveis. Esse aspecto do valor social, diante da formação de nível médio técnico, ainda que o habitus feminino não tenha sido mencionado, pode ser observado no

seguinte depoimento:

Foi por que eu sempre quis ser professora e esse foi o caminho que eu consegui iniciar. Assim, comecei trabalhar jovem. Porque eu precisava trabalhar e eu queria ser professora. Não queria trabalhar em outra função, pra ganhar menos, pra um trabalho mais pesado. Então, foi a saída na educação. (Margarida)

Sobre esse último aspecto, da socialização da profissional, ancorado também no conhecimento prático do cuidar de crianças pequenas, temos uma homologia das posições, ou seja, em quase um terço das escolhas profissionais ocorre a menção sobre a transferência de um habitus que é feminino, de um habitus que tinha um determinado peso, valor enquanto capital no campo da assistência e que adentrou em outro campo – o da educação – e que passa a ser valorado de forma singular enquanto capital nessa outra estrutura social das carreiras docentes da Educação Básica.

Há um capital social adquirido pela condição de ser mulher na sociedade, que gera uma disposição capaz de influenciar a sua escolha pelo seu lugar na Educação Infantil. O habitus feminino pode funcionar como mecanismo capaz de influenciar mulheres a escolher profissões de menor valoração social a partir da ideia de naturalização de uma habilidade. Cerisara (1996) e Kramer (2008) levantaram essa questão e afirmaram que a defesa pela existência de aptidões inatas das mulheres, além de potencializar a influência para escolhas das profissões menos valorizadas, também atuariam na ideia de conformar a defesa por menor qualificação profissional.

Como a estrutura social não é estática, não se trata de afirmar um eterno reproduzimento pelos agentes, pois o habitus vai se modificando a partir das novas experiências, quando, então, outras disposições são incorporadas, tanto pelas aprendizagens implícitas como pelas explícitas, que ocorrem ao jogar o jogo, e assim, novos capitais vão sendo adquiridos e, portanto, as exigências para se manter ou mudar de posição vão se modificando.

O mundo social vai produzindo o agente. Foi o que ocorreu, por exemplo, com Vanila, que adentrou no campo da docência trazendo um habitus e este foi modificado à medida que teve novas oportunidades e informações incorporadas pela sua vivência e pôde, assim, ressignificar a sua compreensão sobre o que é ser uma profissional docente na Educação Infantil:

[...] nem conhecia do que se tratava. Para mim educação infantil não era educação infantil, era... era cuidar de jardim de infância. Depois que eu vim a conhecer, a estudar mesmo o que era [...] (Vanila)

Em um quarto dos depoimentos temos a escolha pelo trabalho com a pequena infância em razão da sua formação de Magistério (Ensino Médio) somente lhe dar a possibilidade de trabalhar na Educação Infantil, sendo essa uma escolha como ponto de partida e não de chegada:

Primeiramente, na educação infantil, porque o magistério me habilitava apenas o concurso de educação infantil. Mas a escolha da profissão de professora foi pela minha primeira professora; e eu cresci convivendo com a profissão e o planejamento dela. Eu me encantei muito por isso. E eu sou muito realizada na minha profissão... não exatamente na educação infantil. Eu amo muito a educação infantil, gostaria muito de continuar, mas por uma questão de crescimento acadêmico e também de salário, eu pretendo ir para o ensino fundamental e também, futuramente, talvez, quem sabe, para a educação superior. (Amarílis)

Dessas profissionais, assemelhando-se às primeiras respostas, no que se refere a ser a Educação Infantil uma primeira possibilidade de atuação profissional, diante da exigência de titulação de ensino superior para a atuação nas demais áreas da Educação Básica, uma das entrevistadas atrela também o fato de ser muito jovem e outra inclui a influência da prima que a levou a cursar o magistério:

[...] quando eu prestei o concurso aqui, eu ainda estava fazendo a graduação em Pedagogia, então, eu não podia ser professora do Ensino Fundamental né! Por causa da graduação. Então, eu entrei como [trabalhadora da Educação Infantil] aqui e continuei. Eu já passei no concurso do Estado, que eu estou esperando me chamar como pedagogo e na prefeitura, para mudar [...] (Orquídea)

A influência familiar foi mencionada também por Rosa, que afirmou ter optado pelo trabalho com as crianças pequenas em virtude da mãe já atuar na função quando o cargo era ainda chamado de babá:

Na verdade... quando eu escolhi... não era... foi mais acho que ..meus pais é... minha mãe fazia magistério, minha mãe trabalhava na prefeitura, era na época... era babá na época. Então, acho que porque ela já trabalhava com isso, eu resolvi fazer também. (Rosa)

Alguns depoimentos revelam que o acaso também está presente no percurso de entrada na profissão. Num primeiro caso, uma trabalhadora docente escolheu o

concurso para a função sem saber ao certo o que ele significava:

É... para ser bem sincera, eu fiz meu curso de magistério muito antigamente, então... na verdade, quando eu fiz o curso, eu não tive vivência com educação infantil... assim... nada! E daí, saí da área, para a área financeira e administrativa. E neste ano de dois mil e três, dois mil e quatro, já estava insatisfeita com minha área. Eu já tinha tido filhos, já estava mais difícil. Aí surgiu o concurso, e daí... foi assim... eu passei tantos anos fora da área e agora abriu o concurso... vou fazer pra ver se eu passo. E, somente depois que eu passei no concurso, que eu fui ver o que seria a educação infantil. Então, na verdade, antes disso eu não conhecia... nem conhecia do que se tratava [...] E depois disso, daí que eu vi a necessidade de uma reciclagem, por isso daí entrei na faculdade de pedagogia [...] (Vanila)

E num segundo caso, a curiosidade foi afirmada como razão para ingresso na profissão:

[...] a verdade, quando eu fiz, fiz mais por curiosidade. Não tinha intenção de trabalhar na área. Mas experimentei e gostei. E gosto do que eu faço. Tanto que já estou há vinte anos trabalhando na educação infantil. Mas a educação infantil é tudo de bom! (Violeta)

Em outras duas situações, as entrevistadas não planejaram estar na função, mas foi o acaso no momento da inscrição, o preenchimento equivocado dos respectivos formulários do concurso, que determinou suas carreiras. Num deles, a trabalhadora imaginava ter efetuado a inscrição para outro cargo que não o de função docente, conforme explicita Caliandra:

Então, foi um acidente que deu certo né... foi algo que... eu não pretendia fazer o magistério. Não era algo que estava comigo. Porém, num momento de fazer a prova de seleção no Instituto de Educação, eu fiz a prova na sala errada e acabei fazendo a prova pro Magistério. Aí, conversando com minha mãe, depois no final da prova, ela falou: "Ah, a escolha é tua... se você quiser fazer pode fazer...". E segui. Aí, nisso consegui um estágio logo depois. Acho que eu estava no segundo ano, segundo para o terceiro ano, aí eu consegui um estágio numa escola privada e, a partir dali, eu me apaixonei pela Educação Infantil. (Caliandra)

Em se tratando da outra situação de preenchimento do formulário por ocasião do concurso público, a trabalhadora assinalou o seu cargo imaginando estar escolhendo outro cargo da área social. Contudo, esse último caso, suscita a reflexão sobre o aspecto da evidência de uma existência bastarda de um nome para a profissão docente, um nome não reconhecido socialmente:

Eu queria da parte social... Eu não sabia muito bem [...] Daí, eu fiz. Só que o concurso, era para eu ter me inscrito para a parte social. Nessa, na hora de fazer lá a inscrição (sic) muda pouca coisa o nome do cargo, aí me inscrevi para [trabalhadora docente da Educação Infantil]¹³. E era agente social... um estava perto do outro. (Hortência)

O equívoco de escolha e troca dos nomes dos cargos suscita a ideia do desconhecimento em torno da função da atuação docente na Educação Infantil que não carrega o nome oficial de “*professora*” no edital do concurso.

Todas as situações que revelaram o “acaso” como fator para ingresso no trabalho docente na Educação Infantil, mostraram tratarem-se de uma não-escolha, uma busca por uma condição estável, que tem relação com este lugar proletário que precisa de trabalho e vê no serviço público uma condição que lhe promete dignidade.

A estabilidade representada por um cargo público também apareceu como uma justificativa de forma explicitamente enunciada para a escolha de 02 trabalhadoras docentes, sendo que, uma delas colocou que essa intenção somou-se ao pedido de sua mãe, que era funcionária pública e trabalhava em CMEI, por isso a influenciou:

Num primeiro momento, a minha mãe que é funcionária, cozinheira aposentada da prefeitura, trabalhava em CMEI. Minha mãe falava: “Vai lá! É uma garantia! Você tem que ser servidora pública! Então, toda aquela estabilidade, aquela valorização que o funcionalismo público tinha antigamente é o que me levou num primeiro momento... Daí eu pisei em sala e pensei: Não! Isso aqui é mesmo o que eu quero fazer! (Dália).

A escolha fundamentada na experiência de estágio na Universidade foi declarada por Azaléia:

Então, na época da faculdade eu ainda não gostava tanto, sabe? Eu achava que eu iria passar para outras áreas. Assim, porque eu tinha feito estágio em EJA e eu tinha adorado e ajudava na coordenação do Erasto Gaertner... conhece? Do colégio [...] e eu adorava essa parte com alunos maiores assim. Daí, quando eu fiz o estágio em Educação Infantil, foi que eu me apaixonei... assim, vi que num... que era o que eu queria. E agora estou terminando uma pós na Educação Infantil. (Azaléia)

A partir dos enunciados, percebemos que ingressar como trabalhadora

¹³ Lembramos que “trabalhadora docente da Educação infantil” foi a designação encontrada para referir-se a todos os cargos que não recebem o nome oficial de “professora” e que também preserva a identidade das profissionais, critério definido com as mesmas para aceite de participação nas entrevistas.

docente na Educação Infantil significava, por ocasião da decisão pelas pesquisadas: a) ter um cargo como funcionária pública e a estabilidade de emprego; b) poder trabalhar ingressando na carreira docente com um nível de exigência menor de formação; c) atuar numa função de responsabilidade pública que abria a possibilidade de poder utilizar-se de um conhecimento prático, de um habitus voltado aos cuidados, por incorporação direta dada a sua socialização como mãe, cuidadora de irmãos menores ou pelo trabalho particular como babá, por exemplo; d) em alguns casos, a existência de uma não escolha, mas de situações decorrentes do “acaso” em busca de um emprego amparado por um estatuto de servidor público – desconhecimento da nomenclatura, curiosidade e equívoco na inscrição para escolha da profissão; e) influência familiar; f) escolhas fundamentadas a partir da experiência acadêmica do estágio e profissional; g) escolhas da profissão como ponto de partida - estratégia para se chegar a outras; h) escolha da profissão como ponto de chegada, reconhecendo-a como lugar de condição ascendente.

Ao considerarmos que no campo da educação ocorrem estratégias de conservação e de subversão para tomadas de posição pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil e demais agentes nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo, compreendemos que a posição ocupada no espaço social muda e com ela modifica-se também o habitus das trabalhadoras docentes que atuam com as crianças pequenas, o qual está sendo forjado continuamente e, portanto, suas percepções e expectativas podem ter sofrido alterações desde o seu ingresso no cargo, conforme verificaremos ao longo desse trabalho e, especialmente, na seção deste mesmo capítulo intitulada “A socialização profissional das trabalhadoras docentes na Educação Infantil e a sua relação com o dinheiro e com o tempo”.

a) A relação com o poder do ponto de vista da dignidade do funcionário público: em foco o trabalho com a criança e a comunidade

Conforme afirma Supiot (1995), enquanto numa relação de contrato de trabalho a relação com o poder é binária, de servilismo, subordinação entre empregador e assalariado, no serviço público a relação será diferente sob dois aspectos: os usuários são titulares de direitos que têm entre si igualdade de usufruí-los. Caberá ao funcionário público garantir esse princípio, não agindo de modo a

promover exclusão ou favoritismo. Logo, o foco está na promoção da qualidade do serviço prestado por todos.

Conforme dados obtidos em nossa pesquisa, constatamos que a relação das trabalhadoras docentes com os agentes superiores hierárquicos mais diretos (direção e coordenação pedagógica/pedagogos) ou mesmo com as professoras, é permeada, por um lado, pela ideia da moral profissional, onde todos os profissionais, segundo as trabalhadoras docentes, trabalharão de modo a atender as necessidades do público, isto é, das crianças e suas famílias. Nessa relação, tais valores transcendem a relação com o poder entre eles. Por outro lado, paralelamente, evidencia-se um tensionamento oriundo da hierarquização de carreiras para a realização da mesma função.

Conforme Supiot (1995), o

[...] funcionário não se subordina a uma determinada pessoa e, sim, a uma organização e aos valores por ela encarnados. A ideia de relação individual ocupa aí um lugar muito menos importante do que no contrato de trabalho, enquanto que a dimensão coletiva do trabalho reveste-se de particular importância: a da colaboração de todos em prol de um objetivo comum. (SUPIOT, 1995, p. s/p)

O princípio trazido por Supiot, da dimensão coletiva do trabalho, da colaboração de todos em prol dos objetivos planejados para o desenvolvimento das crianças, enfim, o compromisso com a qualidade do serviço prestado ao público, aparece nas enunciações de algumas servidoras, que revelaram sentir-se valorizadas quando são reconhecidas pela direção e/ou pedagoga da unidade de ensino:

Dentro da nossa unidade, sim. Já passei por algumas unidades que não me senti, mas aqui, eu acho que é aqui é bem... tem valorização, porque vem da direção, da pedagoga. Eu acho que tem um reconhecimento do trabalho. Todo mundo vê, eu vejo. Todo mundo se esforça. Mesmo sem hora atividade, mesmo com toda essa dificuldade estão fazendo. Todo mundo está fazendo. Então, aqui, nessa unidade, eu sinto que tem valorização.
(Rosa)

Entretanto, essa dimensão do coletivo, em função da distinção entre os planos de carreiras das profissionais que atendem as crianças nos CMEI, por vezes, é tensionado como revela Azaléia:

Sabia que eu acho que sou a mais valorizada pelo pessoal de fora da

educação do que pelo pessoal de dentro da educação... que não é educador? [...] porque o pessoal de fora, vê todo mundo professor igual e conhece as nossas lutas né, no dia-a-dia da educação. Eu sinto muito isso pelos meus amigos, pela minha família: “_Ah ela é professora!”. Não têm essa noção dessa rixa que existe. Agora, lá no local de trabalho, ou em qualquer outro lugar que a gente vai, nessas palestras que a gente vai, que em todo tempo eles diferenciam, então... é isso. (Azaléia)

Esse tensionamento torna-se mais explícito na divisão das tarefas entre as profissionais dentro da unidade de ensino, quando essas são de carreiras distintas e atendem o mesmo grupo de crianças:

De manhã, são as professoras que comandam o planejamento delas. A gente dá ideias, mas só ela pergunta. Assim, a gente não interfere no planejamento dela. Então ela posiciona a sala do jeito que... que ela planejou. Aí, no período da tarde é que a gente muda. Daí que entra o nosso planejamento. Daí que a gente muda, coloca o que tem que colocar, tira... Então o dela é de manhã e o nosso é tarde. Daí de manhã a gente só auxilia né. Ou se ela não vem, a gente pega o planejamento e aplica a aula. (Azaléia)

Azaléia fala de um contexto onde trabalha numa mesma turma de crianças pela manhã com a profissional da carreira de professora. Azaléia age como auxiliar, numa condição de subalternidade. O protagonismo como profissional é assumido no turno da tarde quando está só com o grupo de crianças.

Outra trabalhadora, Rosa, de município diferente de Azaléia, também externou sua experiência negativa quanto a essa dimensão coletiva do trabalho com carreiras distintas, explicitando também a dificuldade das professoras em compreender os princípios de trabalho na primeira infância:

Eu tive experiências péssimas. E a divisão dos trabalhos não é igual, mesmo que seja no mesmo período, com o mesmo número de crianças. (Rosa)

Essa não foi uma problemática de contexto geral, mas recorrente nas falas das entrevistadas, em maior ou menor grau, como demonstra o depoimento da trabalhadora docente, após ser questionada se faziam o planejamento juntas, trabalhadoras docentes da Educação Infantil e professoras:

Agora é e, em alguns lugares, ainda não é. Em alguns lugares, a professora faz o planejamento dela e as trabalhadoras docentes da Educação Infantil (nome da função codificada) fazem o delas. Na maioria, não funciona mais assim. Inclusive, lá no CMEI, a professora fazia o planejamento junto com

as meninas do Pré. Ano passado, eu estava no CMEI [disse o nome do CMEI], ano retrasado, a professora, estava no Maternal III, nós éramos duas trabalhadoras da Educação Infantil e uma professora (funções codificadas). Num primeiro momento, a professora dizia (sic): “_ ah, então eu vou fazer meu planejamento. Não existe teu planejamento, somos uma equipe. Nós vamos fazer um planejamento único” [...] a gente dividia em projetos né, falava: “- esse projeto aqui, eu escrevia, é de interesse das crianças, isso, aquilo... nós vamos aplicar juntas. No momento, uma vai estar auxiliando a outra.” Porque antigamente tinha essa coisa do “eu auxilio o docente”, não, agora não. É uma equipe. Vai auxiliar na necessidade. (Dália)

Em um dos municípios de nossa pesquisa, apesar das trabalhadoras docentes afirmarem que a diretriz buscada é a da divisão do trabalho de forma equitativa, sem distinção, entre ambas as profissionais, de carreiras diferentes, na prática, os mesmos relatos evidenciaram que há casos em que as professoras são mais cobradas pelas colegas das carreiras diferenciadas, isto é, pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil:

Elas sobrecarregam [referindo-se a categoria das trabalhadoras docentes]... colocam lá que quem vai trabalhar leitura e escrita é só o professor. “Trabalhadora docente da educação infantil”¹⁴ não vai trabalhar leitura e escrita. Quem vai trabalhar conhecimento matemático é o pessoal docente [referindo-se a professora], “trabalhadora docente da educação infantil” não vai. Então sim, coloca-se essas áreas que são as mais “cobradas”, que são as áreas que você tem que de certa forma dar um resultado, coloca-se essa divisão. (Dália)

Os depoimentos revelam que além da satisfação sentida quando há unidade de trabalho entre as profissionais docentes e equipe gestora, há também a satisfação quando os objetivos de compartilhar a educação e cuidados com as famílias são compreendidos e praticados.

Violeta afirma que há satisfação com o seu trabalho quando recebe devolutivas advindas por meio dos vínculos com as famílias, quando estas demonstram compreender a importância de seu trabalho, desencadeando um sentimento de dever cumprido:

Vem do retorno que a gente tem deles. Por causa do vínculo que a gente cria com muitos pais. Alguns pais são diferentes, alguns são arredios. Eu já estou na comunidade há 12 (doze) anos. Tem aluno que é filho de aluno que já foi meu de quando eu entrei aqui. Então é uma satisfação grande! Tem pessoas que me conhecem, tem outras que não. A maior satisfação é

¹⁴ Função codificada das “educadoras”, “educadoras infantis”, “agentes educacionais” e “professoras da educação infantil” para fins de sigilo de sua identidade nessa pesquisa, conforme acordado por ocasião de assinatura do Termo de Consentimento.

ver que a gente está fazendo o melhor. É claro que a gente erra, estamos sujeito a isso. Mas sentir que você está fazendo o melhor [...] (Violeta)

Paradoxalmente, as alegrias que o trabalho traz às trabalhadoras docentes, especialmente advindas da relação com as crianças e da percepção de seu desenvolvimento e da satisfação advinda com o retorno das famílias, conformam um cenário onde coexistem as contradições entre tais percepções e as condições objetivas de trabalho:

[...] o processo de trabalho é perverso! Você fica lá em sala oito horas diárias naquela rotina e você tem que segurar as pontas. Então, não tem... Por mais que os pais sorriam no final do dia e te agradeça... entendeu? Mas, o agradecimento tem que vir de várias formas. (Dália)

A narrativa de Dália está situada dentro de um contexto em que se observa a dificuldade em trabalhar 40 horas semanais com número pequeno de pessoal em razão de adoecimento no trabalho. Ao mesmo tempo em que menciona a não implantação de um plano de carreira, que pretenda a valorização da formação buscada pela maioria:

As pessoas saíram de suas casas, foram estudar. Muitas mães trabalhadoras foram estudar à noite. Deixaram os filhos ali sozinhos tá! E, hoje, não implantam um plano de carreira que as pessoas foram buscar isso. Então, não tem a valorização devida! (Dália)

Entre as formas de valorização do trabalho docente estão, segundo o relato da trabalhadora docente Dália, a questão da aposentadoria especial e a participação de sua categoria na constituição do cargo de direção:

[...] a aposentadoria especial, né, que o docente [referindo-se a carreira da professora] sempre teve. O docente tem eleição de diretor, tem algumas diferenças ainda, né, ainda entre a gente. Mas essa questão do, vamos usar a palavra "marginalidade", né, o docente ainda está naquele patamar lá: "_Ah, aquele ali é professor, ali é da educação infantil". (Dália)

A não possibilidade de escolher, por meio da eleição, a direção dos CMEI é um ação considerada limitadora da função e desigual em relação às professoras, que são de outra carreira.

2.1.2 A socialização profissional das trabalhadoras docentes na Educação Infantil e a sua relação com o dinheiro e com o tempo

Nessa seção buscaremos discutir a percepção das trabalhadoras docentes da Educação Infantil em relação ao dinheiro, isto é, à sua remuneração e ao seu significado segundo o lugar ocupado pelas mesmas enquanto servidoras públicas no campo da educação. Um lugar de posição ascendente, haja vista que dentro do sistema educacional, a educação e cuidado passam a ser direito das crianças pequenas, um capital jurídico importante que impinge a uma nova tomada de posição de suas trabalhadoras.

No universo de nossa pesquisa, as entrevistadas encontram-se em um contexto de ingresso via concurso público, mas há que salientar que essa não é uma realidade presente em todo o nosso país, como observamos em Correa, Castro e Barbosa (2016), ainda que a LDB/96 estabeleça no art. 67 “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”, inclusive “nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”.

Ao tratarmos sobre a relação com o dinheiro, focaremos na remuneração que, por sua vez, se distingue em seu significado do termo salário.

O salário faz referência ao regime de contrato, sendo considerado como a contrapartida pelo serviço prestado num determinado momento, segundo a expressão do mercado, cujo valor pode ter variações “tanto para mais, quanto para menos, segundo a raridade ou a obsolescência de sua qualificação, seu estado de saúde, a evolução de sua situação econômica em geral, a prosperidade ou as dificuldades da empresa, etc.” (SUPIOT, 1995, s/p).

Já a remuneração é considerada de acordo com a perspectiva do regime de estatuto que, destituída dos interesses pelos jogos do mercado, representa a contrapartida do compromisso da pessoa com o serviço público prestado. Por esse motivo, segundo Supiot,

[...] Essa remuneração deve ser necessária e suficiente para a salvaguarda da dignidade (evitando que essa pessoa tenha de acumular vários empregos) e da integridade (preservando-a da tentação da corrupção). A remuneração, portanto, não é a contrapartida direta da soma das prestações de serviço, não tendo como indexador financeiro o valor de mercado dessa prestação. Uma tal serenidade é parte integrante do espírito de serviço público, que ela preserva dos tormentos e dos apetites do espírito de lucro, assegurando o desinteresse pelos jogos do mercado. (SUPIOT, 1995, s/p)

A remuneração nesse trabalho deve ser lida pela constituição dos vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes

estabelecidas em lei. Ao iniciar na carreira, o vencimento inicial não contém vantagens pecuniárias e, por isso, será chamada de remuneração inicial.

De modo geral, nos municípios de Curitiba, Araucária, Piraquara e Pinhais, as professoras têm como exigência de ingresso a formação em curso superior, recebem remuneração maior, trabalham menos horas por dia e podem optar por trabalhar na Educação Infantil em CMEI ou escola, além de poder atuar no Ensino Fundamental.¹⁵

No caso das trabalhadoras docentes na Educação Infantil, independentemente da denominação que têm recebido (Educadoras, Educadoras Infantis, Agentes Educacionais, professoras de Educação Infantil, e outros), ainda que tenham ensino superior, geralmente graduação em Pedagogia, as mesmas encontram-se numa situação ambígua: recebem remunerações mais baixas e trabalham mais horas por dia.

Ainda que não adentremos mais especificamente nas questões de financiamento e ou nas discussões mais amplas acerca da gestão da Educação Infantil, não poderíamos deixar de apontá-las como fatores basilares que trazem implicações à organização das jornadas e das remunerações das trabalhadoras docentes que atuam exclusivamente na Educação Infantil, conforme sinalizaram Correa e Castro (2015).

Salvaguardar a dignidade do funcionário público, assinalada por Supiot (1995), requer, a partir dos dados obtidos nessa pesquisa, que profissionalização e valorização¹⁶ caminhem juntas, de maneira a se evitar o acúmulo de atividades para fins de aumento da renda ou o abandono da carreira docente.

Ao perguntamos às trabalhadoras docentes sobre as suas expectativas futuras em relação à profissão, observamos que as respostas remeteram basicamente a dois tipos de concepção de carreira: carreira como ponto de chegada e carreira como ponto de partida. Houve ainda, um terceiro grupo: das profissionais que não sabem ao certo se permanecerão ou não na carreira atual, conforme

¹⁵ No que se refere à alocação, a exceção está no Município de Pinhais, onde as professoras estão alocadas nas escolas e Educadoras Infantis nos CMEI.

¹⁶ O conceito de valorização será tratado no capítulo 3 desse estudo. Por profissionalização compreendemos o processo que pretende o reconhecimento social da formação e as condições específicas que circunscrevem o lugar da profissão e das trabalhadoras docentes da educação Infantil no campo da Educação Básica.

quadro 2.

QUADRO 2: EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AO FUTURO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EXPECTATIVA	QUANTIDADE DE TRABALHADORAS DOCENTES	TEMPO QUE FALTA PARA APOSENTADORIA (30 ANOS)	FORMAÇÃO/QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS
Seguirão até a aposentadoria/profissão como ponto de chegada	06	06 meses	Pedagogia
		04 anos	Pedagogia
		05 anos	Magistério cursando Pedagogia
		05 anos	Magistério
		08 anos	Ensino Médio Completo
		12 anos	Ensino Médio completo
Profissão como ponto de partida (até ser aprovado em outro concurso)	06	24 anos	Magistério cursando Pedagogia
		25 anos	Pedagogia
		26 anos	Pedagogia e especialização
		26 anos	Magistério cursando Física
		27 anos	Ens. Médio cursando Pedagogia
		29 anos	Pedagogia e cursando especialização Educação Infantil
Não decidiram	04	27 anos	Ensino Médio Incompleto
		11 anos	Ensino Médio completo
		12 anos	Magistério
		*20 anos (laudo)	Magistério

FONTE: A autora a partir da análise das entrevistas.

Começaremos pelo terceiro grupo, composto por 04 profissionais que não decidiram se permanecerão ou não na profissão. Podemos inferir que esse grupo representa a incerteza, a insegurança, que sua posição nessa carreira, tal como está configurada, lhes traz. Nessas respostas, o ponto comum entre as entrevistadas é a baixa formação. A formação em nível médio não foi concluída por uma delas e outra tem formação em nível Médio, sem magistério. Duas delas têm a formação mínima exigida pela LDB de 1996. Quanto ao tempo de carreira, são profissionais que têm 03, 10, 18 e 19 anos de exercício na função. O acesso à formação e, posteriormente, a não contemplação de retorno do investimento na remuneração parece ser a causa das incertezas.

A trabalhadora docente, que tem apenas 03 anos de trabalho na Rede Municipal de Ensino (RME), ao comentar o que pensa sobre o seu plano de carreira,

deixou claro que, se realizasse um curso superior, deixaria o seu cargo:

[...] se eu vou fazer faculdade, eu não vou querer subir a minha graduação e subir só duzentos reais no meu cargo. Eu acho que o salário não faz jus com o curso para quem tem nível superior. A tendência é eu abandonar o meu cargo. (Margarida)

Muito tempo de serviço, associado à dificuldade de formação, aparece em outro caso enunciado por uma das profissionais indecisas. Ela tem Ensino Médio, sem magistério, 19 anos de trabalho na RME e compreende que uma formação em nível superior representará avanços, mas não os desejáveis. Assim, também cogita a possibilidade de abandonar a carreira e abrir um negócio próprio:

Eu tenho dois caminhos: ou vou fazer uma faculdade para eu subir um pouco mais no que eu já estou ou vou por outro caminho, que seria fazer uma coisa minha mesmo. Nós estamos combinando, eu e algumas pessoas dentro da Educação, montar um negócio para a gente. (Violeta)

Dessa compreensão e inter-relacionada com a mesma, apresenta-se o segundo grupo: que percebe sua carreira como ponto de partida. A partir dos relatos das trabalhadoras, temos que a obtenção da formação em nível superior parece representar o mecanismo impulsionador para a desistência do cargo docente na Educação Infantil e a busca por novas oportunidades como servidoras públicas, mas em outras carreiras da Educação Básica.

Essa percepção guarda estreita relação com a questão da remuneração e o tempo de serviço. Observamos que 06 trabalhadoras docentes, que têm menos tempo na função, até 09 anos, sendo que têm ensino superior ou o estão cursando, consideram a docência na Educação Infantil uma profissão de passagem. Essa percepção evidencia a busca pelo capital valorado do campo, que é a formação, e, por conseguinte, a busca por uma posição em outra carreira da Educação Básica.

O referido grupo afirmou permanecer na Educação Infantil enquanto está aguardando a conclusão da formação no curso superior em andamento ou, ainda, enquanto se está aguardando a convocação em um concurso público já realizado ou que se pretende realizar para poder construir uma carreira nas demais etapas da Educação Básica, onde se julga haver maior valorização, apesar de gostarem do trabalho com a pequena infância.

Eu amo muito a educação infantil, gostaria muito de continuar, mas por uma questão de crescimento acadêmico e também de salário, eu pretendo ir

para o ensino fundamental e também, futuramente, talvez, quem sabe, para a educação superior. (Amarílis)

Eu quero fazer concurso para professor. Mas eu quero ficar na Educação Infantil. Não queria sair de dentro do CMEI. É só para ter essa valorização. Ter esse quadro, que é diferente. Eu entrei agora né! Então, imagine, eu vou me aposentar com quantos anos? (Azaléia)

[...] me formar em Pedagogia que nem eu falei, fazer Educação Física e eu queria, tipo assim, ser professora de Educação Física. (Hortência)

Eu quero terminar minha graduação e atuar como professora, mas professora de ensino médio ou ensino fundamental II. (Margarida)

[...] quero novos rumos. Já passei num concurso de pedagogos, que faltam 10 (dez) pessoas para me chamarem. Também fiz o concurso de 2013 do Estado [...] O ano passado fiz o concurso aqui em [...] para pedagogo e tenho esperanças que me chamem. (Orquídea)

Orquídea, que já está na finalização de sua segunda especialização *lato sensu*, manifesta o seu sentimento de frustração em relação aos seus investimentos em formação, em função dos mesmos não serem proporcionais aos avanços em sua remuneração devido ao modo como a carreira está estruturada:

Você investe hoje numa pós-graduação. Se for uma pós-graduação barata, você não vai investir menos que dois mil reais. Numa instituição pública é difícil de entrar! Muito difícil! [...] Então você tem que investir no particular e as pessoas se sentem desmotivadas porque aí eu vou aprender, tudo... mas eu estou investindo tanto para eu ter um ganho tão pequeno e só daqui a três anos¹⁷. Esse é o discurso que escuto muito, sabe? Então as pessoas se sentem bem desvalorizadas com o plano do jeito que está hoje! (Orquídea)

Conforme se pode observar no discurso da referida trabalhadora, o aspecto do conhecimento na busca pela formação é algo valorado pelas trabalhadoras, entretanto, se não vier acompanhado de remuneração condizente com o investimento, fundamentalmente gera o desinteresse por continuar jogando esse jogo, ou melhor, gera a percepção estratégica de buscar melhorias segundo as regras de valorização do campo, a saber, a mudança de carreira.

E, por fim, constatamos a existência do grupo das trabalhadoras que querem permanecer na carreira, ou seja, que a concebem como ponto de chegada. Notamos que, com exceção de uma profissional que terá que trabalhar doze anos para obter

¹⁷ Três anos é o período de interstício solicitado no caso da carreira dessa trabalhadora docente para poder avançar na carreira e receber pela titulação apresentada.

sua aposentadoria, todas as demais têm menos de nove anos de exercício para esse fim. O menor tempo para a aposentadoria é critério que fica evidenciado nesse grupo como motivação para permanecer na carreira.

[...] A maioria está muito desanimada! Assim... o pessoal fala: “Ah, eu vou terminar”. Outro: “Ah, vou terminar a faculdade, eu vou pra outra coisa”. Tem gente que fala: “Eu vou vender [...], dá mais... dá mais valorização que focar aqui”. Então, você escuta várias coisas dentro do local de trabalho [...] Algumas pessoas que estão novas na rede falam: “Ah, eu não vou ficar, eu vou embora”. Né? Eu tenho 21 anos de rede, tem gente que trabalha comigo lá que daqui dois anos vai se aposentar. Então, não vai largar! Mas é bem complicado ouvir das pessoas: “eu não quero”. A pessoa está fazendo faculdade de pedagogia e diz que não vai continuar atuando ali: “Ah, eu vou virar pedagogo, vou virar isso ou aquilo”. (Dália)

A permanência na carreira, conforme relata Dália, se deve, principalmente, ao longo tempo dedicado à função e a sua proximidade da aposentadoria. Contudo, a trabalhadora mencionada afirma perceber nas suas relações de trabalho o descontentamento com a carreira, ocasionado pela questão da baixa remuneração.

Ao serem questionadas sobre o que seria uma remuneração tipicamente ideal, 07 das trabalhadoras docentes da Educação Infantil afirmaram, como parâmetro para as suas respostas, às carreiras das professoras. Desse modo, a remuneração ideal seria a equiparação aos valores atribuídos às professoras, considerando jornadas de 20 e 40 horas semanais e a formação em ensino superior.

As demais respostas variaram entre atribuição de valores que julgavam ser melhores ou em aquisições que pudessem realizar a partir de sua remuneração ou, ainda, abarcaram as duas formas, como fez Vanila, formada em pedagogia:

[...] pra poder suprir todas as necessidades de que é preciso dentro da casa, dar conta de me vestir adequadamente, ir ao médico, dentista... tudo... essas coisas assim, que a gente precisa mais frequentemente: dentista, oftalmologista... eu não digo outras coisas assim... que graças à Deus eu não tenho outros males. Eu não preciso acompanhamento médico para nada. Mas se precisasse, também não teria como. Pra lazer né... viagens, lazer, essas coisas todas... poder comer fora de vez em quando, poder fazer uma festa, poder fazer essas coisas assim... no mínimo uns cinco mil. (Vanila)

Sobre o grau de satisfação das trabalhadoras docentes da Educação Infantil com sua remuneração constatamos que, no grupo das entrevistadas que têm formação em Nível Médio completo ou Nível Médio incompleto ou ainda Magistério, 06 entrevistadas afirmaram que sua remuneração é boa, contudo, dessas, 01

atrelou sua resposta ao fato de ter somente a formação Magistério, 02 ao fato de serem solteiras, morarem com os pais e 01 por ter seus filhos já independentes e ter casa própria.

No mesmo grupo, isto é das entrevistadas com formação em Nível Médio, 05 disseram não estarem satisfeitas em razão de não ser o suficiente pelo trabalho que realizam. Dessas, 01 afirmou estar recebendo razoavelmente em razão de ter 21 anos de carreira e também considerou o nível socioeconômico da média dos trabalhadores com a mesma formação:

Eu tenho um salário razoável, pelo meu tempo de serviço né [...]. Se eu for olhar a média dos trabalhadores, hoje, é um salário razoável. Merecia mais pelo que a gente faz! (Dália)

No grupo das entrevistadas que têm Ensino Superior, 02 trabalhadoras docentes parecem estar conformadas por considerarem ganhar mais que a média da população:

Olha, eu não posso reclamar que o salário seja ruim porque se você analisar o que a maioria da população ganha hoje, como um salário mínimo, a remuneração não é ruim. Ela está acima do Piso, né. (Orquídea)

Em relação que a gente foi fora trabalhar, é difícil você conseguir um salário de R\$ 2.600. Poderíamos estar ganhando melhor, pois faz mais de 4 anos que a gente não tem melhora no nosso salário. Eu estou dizendo comparado com os outros que ganham. Eu trabalhei numa escola, que era 10 horas mais ou menos, entregavam as crianças às 6 horas da manhã, era de 6h em 6h bem dizer, então 12 horas. E quando eu ia receber meu dinheiro, eu ganhava menos do que um salário mínimo, que tinha o desconto né. Em relação o que eu estou ganhando aqui pode dizer que né... poderia estar melhor o nosso salário, mas tem situação pior aí né! (Jasmin)

No relato de Jasmin, que tem uma experiência anterior na Educação Infantil na rede privada, podemos desmistificar a ideia de que escolas particulares remuneram melhor, fato esse que coaduna com os achados da pesquisa de Alves e Pinto:

Os dados derrubam o mito de que o setor privado paga os melhores salários. Na média do país, essa rede paga menos do que a rede pública e a rede estadual apresenta relativos. Os salários da rede privada têm sido maiores apenas no ensino médio. (ALVES, PINTO, 2011, p.625)

No grupo das entrevistadas com Ensino Superior, 03 afirmaram estarem

insatisfeitas com sua remuneração. Dessas, duas destacaram a desproporção entre o que ganham e a jornada de 40 horas e 01 reafirmou que, apesar de receber mais que uma professora da rede privada, ainda não é o suficiente:

Se for comparar com uma professora da escola privada, eu tenho uma remuneração melhor, mas poderia ser melhor... (Amarílis)

Outra trabalhadora docente disse que a sua remuneração parece atrativa no começo, porém, ao longo do tempo, não há maiores avanços:

Então, no começo, é atrativo, mas depois, você percebe que não vai ter crescimento. Então, no começo, é justo, mas você não sai do começo, você fica preso ali. (Margarida)

Em síntese, podemos notar que os depoimentos de 05 entrevistadas evidenciam que há uma percepção de remuneração satisfatória para aquelas trabalhadoras docentes que têm formação em Nível Médio, cujas trajetórias profissionais também possibilitaram experiências em outras atividades com menores salários no mercado de trabalho, o que indica ser a carreira de trabalhadora docente na Educação Infantil uma opção de ascendência social às mesmas.

Outras 02 trabalhadoras docentes, apesar de terem curso em Nível Superior, dizem não achar ruim a remuneração. Dessas, 01 revela ter essa percepção que denota uma ideia de ascendência viabilizada pela carreira atual. Destacamos que nesse caso, a profissional possui 25 anos de carreira e já trabalhou em funções outras que pagavam menos e também como docente na rede privada, onde o salário era menor que a atual remuneração. Já a segunda trabalhadora, também com nível superior de formação, afirmou admitir que a sua remuneração não é ruim se comparada a média da população, contudo, não pretende permanecer na carreira e está aguardando a realização de concursos para outra carreira dentro da educação, com estudantes maiores.

Por fim, temos 09 trabalhadoras que afirmaram objetivamente estar insatisfeitas com a remuneração, aparecendo como causas principais a não remuneração adequada pelo que realizam, porque a remuneração é desproporcional à jornada, porque a carreira não considera a formação ou porque não promove avanços significativos ao longo do tempo, no que se refere às progressões e promoções.

Isso significa que a modalidade do estatuto precisa não apenas ser marcado pelo signo da continuidade da relação de trabalho, mas também ter por corolário a previsibilidade da evolução da remuneração (SUPIOT, 1995). Sobre esse aspecto, vejamos o que dizem as trabalhadoras docentes ao serem indagadas se percebem que o plano contribui para avanços na carreira ao longo do tempo na rede municipal:

É muito pouco! Tem uma [trabalhadora docente da Educação Infantil], por exemplo, que está a oito anos, em valores, em reais, o salário dela é R\$ 600, 00 maior que o inicial. São oito anos! E ela tem especialização, fora os cursos... então em valores, em dinheiro é... muito pouco! Pela questão de tempo investido, de dinheiro investido, de conhecimento, eu acredito que é muito baixo! A valorização nesse sentido né, de remuneração! (Orquídea)

Sobre a progressão, ele progride pouco né, porque como é só do servidor municipal [referindo-se ao fato do seu plano de carreira pertencer aos demais servidores municipais e não ao do pessoal do magistério], ele não é tanto como o servidor do magistério. (Azaléia)

Sim, mas bem pouco. Bem pouco, porque era muito tempo entre uma graduação e outra que podia apresentar. É... os cursos, agora a pouco tempo que ele veio dando apoio, essa abertura para você fazer tantas horas de curso e receber isso... é muito pouco mesmo! (Vanila)

Vai contribuir pra quem quer ficar ali, né? Mas não vejo, assim, “aquela contribuição”... Porque se a pessoa é formada, graduada e tem pós, por que que a pessoa vai ficar? Não vejo, assim... Vai ser bom pra quem tem ensino fundamental e vai pro ensino médio; estudar um pouquinho assim e passar. Mas pra quem tá estudando, fazendo uma graduação, uma pós e ficar nisso assim? É não pensar pra frente! (Hortência)

Não. Ao mesmo tempo em que ele contribui, ele tem os valores meio defasados. Porque, não sei, posso estar enganada, eu não iria investir quatro anos de faculdade... é caro para se fazer faculdade e depois eu só iria mudar o meu nível e ganhar duzentos ou trezentos reais a mais. Eu iria querer fazer outro concurso de acordo com a minha faculdade que eu fizesse. (Margarida).

As enunciações, que se referem às percepções dos avanços nas carreiras aqui registradas, não evidenciam que as mesmas são, para as trabalhadoras docentes da Educação Infantil, uma consequência dos seus investimentos em formações e de dedicação pelo tempo de trabalho. As trabalhadoras docentes têm respectivamente 04, 01, 13 e 03 anos de trabalho na rede municipal, sendo que dessas, as três primeiras têm formação em Pedagogia e as duas outras tem Ensino Médio incompleto e completo cursando Pedagogia. O ápice dos esforços dedicados durante a carreira, conforme os seus depoimentos, deveria ser a remuneração,

razão pela qual as mesmas associam o término da formação em Ensino Superior com a busca por ingresso em outra carreira docente na Educação Básica.

[...] tentaram mudar... fizeram o negócio do plano, que já é um avanço, né? Pelo menos estão pensando em quem tá estudando. É, de alguma forma, ajudar a pessoa né? Assim, aumentar o... mas não é aquela coisa assim de... é muito pouco! Quem nem assim: a menina que é formada em pedagogia, não compensa ela ser [trabalhadora da Educação Infantil] e subir na carreira. Compensa ela sair e trabalhar como professora. Não é uma coisa assim... (Hortência)

Podemos afirmar, a partir dos depoimentos obtidos pelas trabalhadoras docentes, que é necessário debater os critérios que fixam a remuneração dessa categoria docente de maneira a não provocar o desinteresse pela permanência na carreira. Analisemos o que afirma Caliandra, após lhe ser perguntado se considerava boa a sua remuneração:

Eu acredito que em alguns âmbitos sim. Porque não é um salário... nós não ganhamos um salário mínimo, nós ganhamos a mais que isso né. Acredito que o [se referindo ao vencimento] base, hoje, está em quase três salários mínimos. Então, de certa forma, ele dá um pouco mais de poder financeiro pra você. Mas um profissional que tem o nível superior, ele não ganha como um profissional de nível superior de outra carreira, por exemplo. E a gente pode usar os médicos como exemplo, que têm o mesmo nível superior, porém, não é a mesma remuneração. Até mesmo dentro da própria prefeitura, o professor tem o nível superior. O nosso salário está inferior a um professor que trabalha 20 horas, que é docente [...] (Caliandra)

A partir da afirmação de Caliandra, inferimos que há a percepção de que sua carreira, que admite o ingresso a partir do Nível Médio Magistério, remunera, no seu caso, melhor que outras funções com a mesma formação equivalente. Dália também percebe a condição da remuneração de sua carreira dessa forma:

Se eu for olhar a média dos trabalhadores, hoje, é um salário razoável. Merecia mais pelo que a gente faz. (Dália)

Todavia, quando o parâmetro é a formação de Ensino superior, a avaliação de Caliandra não é a mesma. A trabalhadora docente parece perceber que há uma disputa no campo, por parte dos profissionais docentes da Educação Básica, por remunerações mais próximas daqueles profissionais com nível de formação equivalente.

Finalizando, esse capítulo pretendeu discutir a valorização docente na

Educação Infantil a partir da percepção das trabalhadoras e de seu cotejamento com a literatura sobre o assunto, com vistas a identificar os tensionamentos e condicionantes produzidos historicamente no campo da educação, considerando a posição das trabalhadoras docentes.

O habitus feminino e a valoração das ações de cuidado e educação de crianças pequenas, em cada momento da sociedade, são disposições relacionalmente definidas pelo conjunto de posições sociais (da mulher, da criança, da infância, da educação, do financiamento educacional, etc) no campo.

Ocupar uma posição dentro do campo da educação significou às trabalhadoras docentes da Educação Infantil a possibilidade de trabalhar como servidoras públicas, uma posição ascendente no status social, pois essas agentes, advindas em suas origens das classes populares, tiveram uma sistemática de organização da sua força de trabalho (previstos ou não dentro de programas de governo), ainda no campo da assistência, baseado no trabalho de mulheres leigas, em razão da necessidade das mães trabalharem fora.

No campo da educação, há o estabelecimento de uma nova relação de forças. Outros capitais e regularidades são colocados na arena de disputa pela valorização docente, embora, como mostram nossas entrevistas, ainda está presente a condição da carreira na Educação Infantil como uma posição ascendente.

Ingressar e permanecer na Educação Infantil representa a possibilidade de afastar a realidade gerada pela modalidade do contrato, que, conforme atesta Supiot (1995), é marcada pela descontinuidade e precariedade. Vislumbrar a possibilidade de uma aposentadoria e ter um trabalho que as afasta da insegurança da possibilidade de demissão, da dispensa da sua força de trabalho em qualquer momento do ano letivo, são argumentos articulados à ideia de ascensão adquirida na estrutura social pelas trabalhadoras.

Mas a estabilidade e continuidade são tensionadas quando a dignidade das trabalhadoras docentes está colocada em jogo enquanto servidoras públicas, pois conforme assevera Supiot (1995).

Essa continuidade da relação de trabalho tem por corolário a previsibilidade da evolução da remuneração. A regra dos aumentos por tempo de serviço visa dar um sentido a esse futuro demasiadamente previsível e compensar a renúncia à esperança de ganhos, própria ao mercado de trabalho.

(SUPIOT, 1995)

Logo, o investimento na formação e o seu retorno via remuneração, segundo os dados obtidos nas entrevistas, têm sido percebidos como capitais postos em condições contraditórias, que não tem compensado a renúncia à esperança de ganhos melhores quando as referidas profissionais olham para as outras carreiras da Educação Básica, onde a nomenclatura é a de “Professor”.

Os depoimentos das trabalhadoras evidenciam que os planos de carreira, de modo geral, enquanto mecanismo de valorização, não têm considerado a formação e a remuneração na mesma proporção e isso tem funcionado como um significativo indutor de uma percepção que tende a considerar a carreira na Educação Infantil como um ponto de partida, um lugar de passagem até se possa obter melhor posição, isto é, melhor remuneração em outra carreira dentro da Educação Básica.

3. O CONTEXTO DA VALORIZAÇÃO NOS MUNICÍPIOS: POR DENTRO DOS PLANOS DE CARREIRA

*Porque eu só preciso de pés livres, de mãos dadas, e de olhos bem abertos.
(Guimarães Rosa)*

A presente seção tem por objetivo contextualizar brevemente os municípios selecionados para essa pesquisa e identificar, a partir de seus modos próprios de organização das carreiras das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, os elementos que podem viabilizar ou cercear o acesso à valorização nos sistemas municipais de ensino nos Municípios de Araucária, Curitiba, Pinhais e Piraquara.

O percurso metodológico para a construção deste capítulo deu-se, principalmente, a partir da análise documental, cujo trabalho requereu a compreensão e análise das legislações que regulamentam as carreiras das trabalhadoras docentes nos quatro municípios pesquisados.

Os planos de carreira vigentes regulamentam a profissão docente das trabalhadoras docentes na Educação Infantil e, por isso, funcionam como mecanismos que as posicionam em relação a sua condição de valorização no sistema municipal de ensino.

Algumas informações de representantes da SME e/ou sindicatos também foram trazidas das entrevistas para compor a compreensão sobre o contexto de organização estrutural.

Conforme dados do IPARDES, que se pautou também nas informações do IBGE, divulgadas entre os anos de 2010 e 2014, as economias dos municípios da Região metropolitana de Curitiba estão entre as maiores do Estado do Paraná. Os municípios selecionados para análise nessa tese pertencem ao Primeiro Anel da Região Metropolitana de Curitiba e, com exceção de Piraquara, estão localizadas entre as treze maiores economias do Paraná (tabela 1).

TABELA 1 – PIB CORRENTE DE MUNICÍPIOS DO PARANÁ - MAIORES ECONOMIAS – PARANÁ/2016

MUNICÍPIO	PIB (R\$ mil correntes)	PARTICIPAÇÃO (%)
Curitiba	79.383.343	23,85
São José dos Pinhais	25.238.577	7,58
Londrina	15.930.758	4,79
Maringá	13.733.657	4,13
Ponta Grossa	10.280.846	3,09
Foz do Iguaçu	9.877.010	2,97
Maringá	13.733.657	4,13
Ponta Grossa	10.280.846	3,09
Foz do Iguaçu	9.877.010	2,97
Cascavel	8.403.195	2,52
Araucária	7.360.425	2,21
Paranaguá	6.160.076	1,85
Pinhais	4.947.752	1,49
Outros municípios	151.521.528	45,52
PARANÁ	332.837.167	100,00

FONTE: IPARDES (2016)¹⁸.

Ainda que três dos quatro municípios estejam entre os treze com maior PIB, é preciso considerar que a população concentra-se na região metropolitana. Os dados do PIB per capita (tabela 2) evidenciam as condições potenciais para atendimento da população. Neste caso, Araucária apresenta potencial de recursos per capita muito acima dos demais. Curitiba e Pinhais são muito próximos, enquanto Piraquara é significativamente menor.

TABELA 2 - PRODUTO INTERNO BRUTO PER CAPITA NOS MUNICÍPIOS DE ARAUCÁRIA, CURITIBA, PINHAIS E PIRAQUARA/PR (2010- 2014)

	2012	2013	2014	2015	2016
ARAUCÁRIA	46.562	52.924	65.000	104.569	125.343
CURITIBA	39.756	43.142	43.552	44.620	44.239
PINHAIS	37.731	39.832	40.721	40.075	41.999
PIRAQUARA	9.724	10.725	10.905	10.189	10.679

FONTE: A autora a partir de IPARDES (2014)¹⁹.

¹⁸ Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=1>. Acesso em: 28 jun. 2016.

¹⁹ Disponível em:<http://www.ipardes.gov.br/pdf/indices/pib_municipal.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

Curitiba, município mais antigo, em razão do dinamismo da indústria e dos serviços, ocupa destaque de maior representatividade no PIB do Estado e é também o município mais populoso. Os Municípios de Piraquara e Araucária foram desmembrados de São José dos Pinhais em 1890. Pinhais, município mais recente, foi desmembrado de Piraquara em 1993.

Em termos de área territorial, Araucária é maior que Curitiba, porém possui um percentual referente à sua população que equivale a menos de um décimo (6,28%) do total da população de Curitiba, aproximando-se, nesse quesito, de Pinhais e Piraquara. Município também mais populoso do Estado do Paraná, Curitiba tem menor taxa de analfabetismo (11,45) e de pobreza (8,61) e maior IDH (0,823) (tabela 3).

O IDH dos Municípios de Araucária (0,74), Pinhais (0,75) e Piraquara se aproximam do IDH nacional (0,75) referente ao ano de 2014. Apesar de uma grande diferença em relação ao PIB de Araucária com os Municípios de Pinhais e Piraquara, os percentuais do IDH estão bastante próximos. A taxa de pobreza é consideravelmente alta nos municípios estudados, especialmente em Piraquara, que também se destaca pelo índice de analfabetismo.

TABELA 3 – PERFIL DOS MUNICÍPIOS DE ARAUCÁRIA, CURITIBA, PINHAIS E PIRAQUARA

Município	ARAUCÁRIA	CURITIBA	PINHAIS	PIRAQUARA
Ano instalação	1890	1693	1993	1890
Área Territorial (2017) Km ²	471,337	435,495	61,137	225,223
População ²⁰ (2010)	119.123	1.893.997	117.008	93.207
Taxa pobreza ²¹ (2010)	17,71	8,61%	14,18	23,17
Taxa analfabetismo (2010) ²²	21,18	11,45	19,24	31,73
IDHM (2010) ²³	0,74	0,823	0,75	0,70

Fonte: A autora a partir de dados do IBGE (2010) e IPARDES (2017)

²⁰ <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pr/piraquara/panorama>

²¹ <http://cod.ibge.gov.br/J9H>

²² Foram consideradas como analfabetas as pessoas maiores de 15 anos que declararam não serem capazes de ler e escrever um bilhete simples ou que apenas assinam o próprio nome, incluindo as que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram.

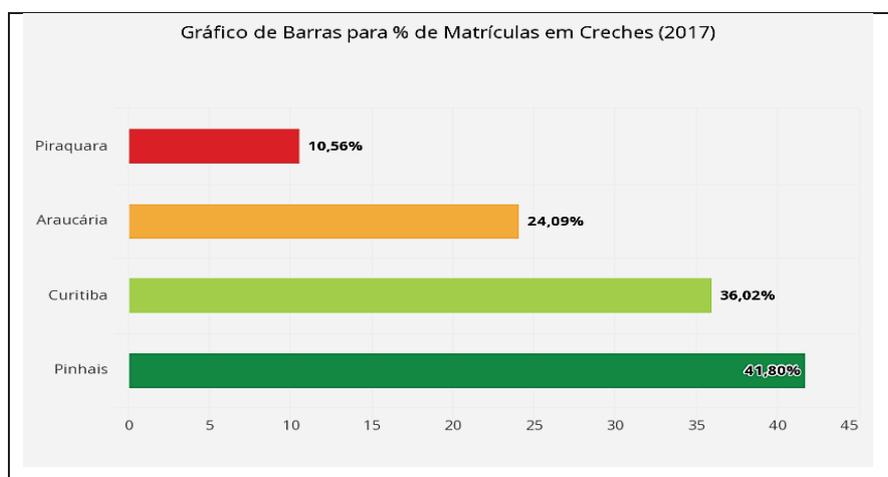
²³ <http://cod.ibge.gov.br/Z3W>

Araucária, décimo maior PIB/per capita, deve seu fortalecimento econômico principalmente ao parque industrial, que conta com 3.741 empresas segundo o Cadastro Central das Empresas do IBGE (2014), entre as quais estão alguns gigantes do segmento petroquímico, metalúrgico e mecânico e também com outros pequenos segmentos. A transformação da economia desse município ocorreu a partir de 1972, por ocasião da instalação milionária da Refinaria Presidente Getúlio Vargas – Repar – que estimulou a criação dos parques industriais e abrigou uma das refinarias da Petrobrás. Note-se, contudo, que a taxa de pobreza chega a ser pouco mais que o dobro do município de Curitiba, o que reflete parte da desigualdade na redistribuição de renda no município. A taxa de analfabetismo também é alta.

Piraquara, considerado o município reservatório de água da região metropolitana, possui grandes áreas de proteção ambiental e investe no turismo e agroturismo. Diante desse contexto, Piraquara impõe restrições às atividades industriais, fato que conseqüentemente reflete na limitação do desenvolvimento econômico. Esse município se configura no âmbito da economia como um município que realiza um esforço para atendimento e cobertura da Educação Básica, tanto em relação às matrículas, como em relação à remuneração inicial dos professores (SUBIRÁ, 2012).

Nesse aspecto, referente à taxa de atendimento à Educação Infantil nos Municípios pesquisados, o gráfico 1 auxilia a dimensionarmos a extensão da necessidade de vagas para crianças de 0 a 3 anos em cada município pesquisado.

GRÁFICO 1 – GRÁFICO COM A COMPARAÇÃO DA TAXA DE MATRÍCULA DE CRECHES NOS MUNICÍPIOS DE ARAUCÁRIA, CURITIBA, PINHAIS E PIRAQUARA (2017)



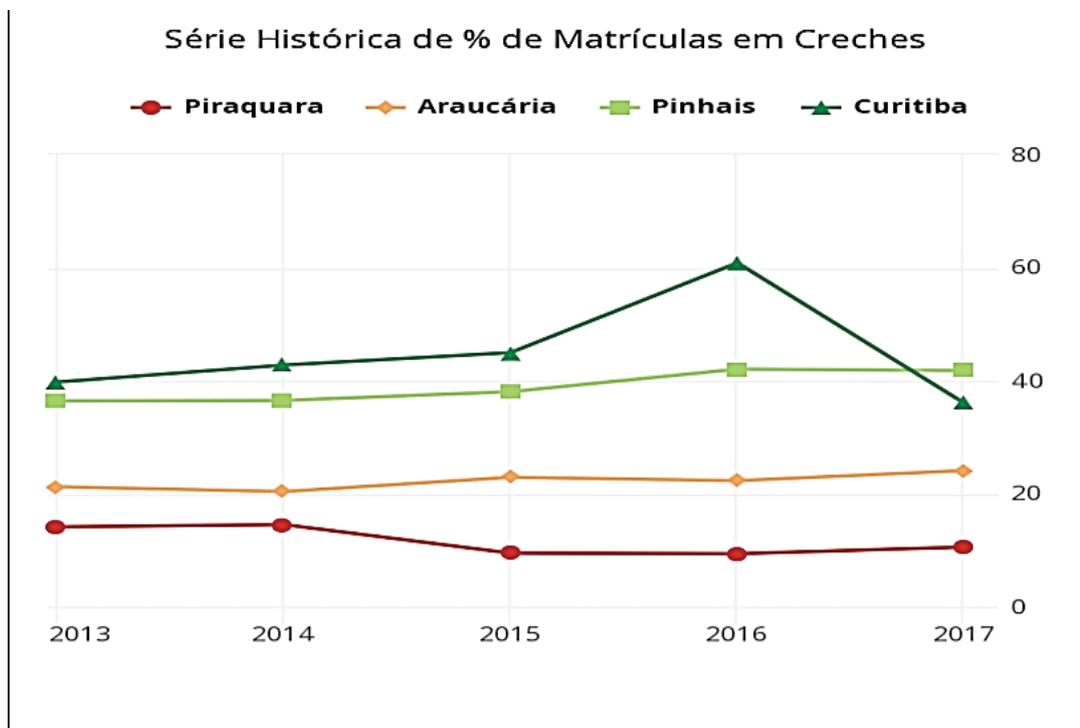
FONTE: Plataforma Atuação (MPPR) com base na projeção populacional do IPARDES e na quantidade de matrículas MEC/INEP via IPARDES.²⁴

As baixas taxas de atendimento, especialmente, nos Municípios de Piraquara e Araucária, revelam a dimensão do desafio a ser empreendido pelos Municípios com vistas ao alcance da Meta 1 do PNE/2014, que prevê a ampliação da oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos, até 2024.

Conforme série histórica que apresenta a dinâmica de matrículas de 2013 a 2017 (gráfico 2), a taxa do percentual de matrícula dessa faixa etária têm se mantido ou apresentado crescimentos pouco significativos.

²⁴ A opção pelos dados do MPPR pretende dar um panorama aproximado das condições de atendimento, porém, é preciso destacar que qualquer projeção à taxa de atendimento incorre no problema de que os dados de matrícula são coletados anualmente pelo censo escolar e os dados de população são coletados a cada dez anos no censo populacional. A plataforma do MPPR apresenta a descrição do indicador com a seguinte explicação: o percentual de matrículas em creches apresenta a relação entre a quantidade de matrículas realizadas em creches nos municípios paranaenses e a estimativa populacional de crianças entre 0 e 3 anos no período de referência das matrículas. Desta forma, o indicador estima o percentual de crianças que, teoricamente, foram matriculadas em creches no ano em questão. As estimativas populacionais realizadas pelo IPARDES levam em consideração a dinâmica populacional entre os anos de 2000 e 2010, através do Censo do IBGE. Portanto, alguns municípios podem apresentar modificações no comportamento da população não consideradas na estimativa, o que justifica a existência de localidades com maior quantidade de matrículas do que a estimativa populacional na faixa etária correspondente. Nestes casos, o percentual foi arredondado para 100%.

GRÁFICO 2: SÉRIE HISTÓRICA DE % DE MATRÍCULA EM CRECHES NOS MUNICÍPIOS DE ARAUCÁRIA, CURITIBA, PINHAIS E PIRAQUARA (2013-2017)



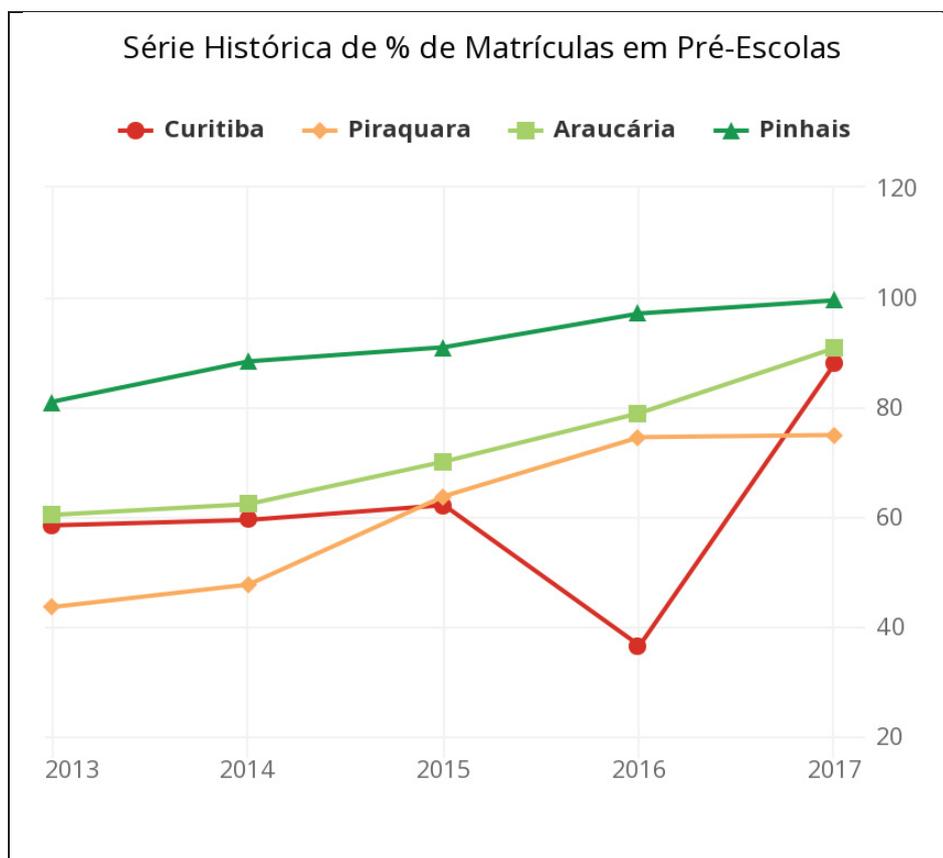
FONTE: Plataforma Atuação (MPPR) com base na projeção populacional do IPARDES e na quantidade de matrículas MEC/INEP via IPARDES.

A exceção está com o Município de Pinhais, que possui o maior índice de acesso e manteve um crescimento contínuo, chegando a 41%. Chama a atenção, o avanço percentual de matrículas das creches atingido por Curitiba em 2016, que chegou a 60%, quando então passou a menos de 40 % em 2017. Esse movimento de queda no percentual de atendimento das creches parece estar atrelado, principalmente, ao tensionamento causado pela obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 anos, advinda com a Lei nº 12.796 de 2013, que ajustou a LDB de 1996 à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade.

Inversamente, podemos observar um gradativo aumento do percentual de matrículas das crianças de pré-escola, conforme o gráfico 3.

GRÁFICO 3 - SÉRIE HISTÓRICA DE % DE MATRÍCULA EM PRÉ-

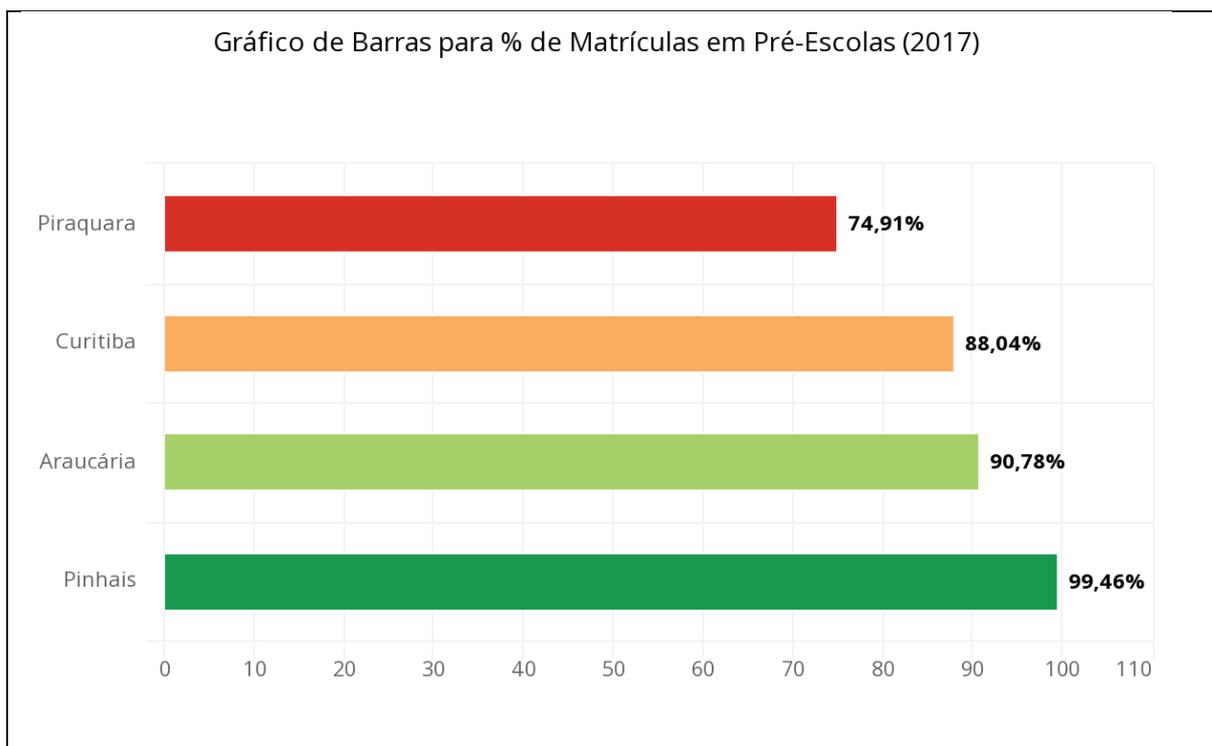
ESCOLAS NOS MUNICÍPIOS DE ARAUCÁRIA, CURITIBA, PINHAIS E PIRAQUARA (2013-2017)



FONTE: Plataforma Atuação (MPPR) com base na projeção populacional do IPARDES e na quantidade de matrículas MEC/INEP via IPARDES.

Chama a atenção, no Município de Piraquara, a dinâmica do percentual de crianças matriculadas na pré-escola que, de 60 % em 2015 cai para 40 % em 2016. Em 2017 há um significativo aumento, passando a 90% de matrículas em 2017. O número de crianças matriculadas na creche e pré-escola desse Município é contrastante, porém pode haver problemas metodológicos com a projeção conforme destacamos na nota de rodapé número 24.

Conforme análises dos gráficos 3 e 4, constata-se que há uma busca por alcançar a meta do PNE/2014, de universalização, até 2016, da pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade.



FONTE: Plataforma Atuação (MPPR) com base na projeção populacional do IPARDES e na quantidade de matrículas MEC/INEP via IPARDES.

Os maiores percentuais estão nos municípios com melhor arrecadação. Ao desafio de assegurar o acesso a Educação Infantil em creches e pré-escolas, soma-se a busca pela qualidade com as suas diversas variáveis, entre as quais, precisa considerar a questão da organização de carreiras docentes com vistas à valorização docente.

3.1 O LUGAR OCUPADO PELO CARGO DAS TRABALHADORAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PLANOS DE CARREIRA E ESTATUTOS MUNICIPAIS

O objetivo dessa seção é localizar os cargos e carreiras das trabalhadoras da Educação Infantil no contexto da organização das carreiras para a Educação Básica nos municípios de Curitiba, Araucária, Pinhais e Piraquara, contextualizando o seu funcionamento, considerando para isso a análise das legislações locais e cotejando-as, em alguns momentos, com a legislação nacional.

As trabalhadoras docentes da Educação Infantil, nessa seção, terão mencionadas as reais nomenclaturas de seus cargos e carreiras: “Professoras da

Educação Infantil”, “Educadoras Infantis” e “Agentes Educacionais Interação com Educandos”. Nas demais seções, nos restringiremos a denominá-las “Trabalhadoras da Educação Infantil”, com o fim último de preservação da identidade das entrevistadas.

3.1.1 As carreiras e cargos docentes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

No Município de Curitiba, há duas carreiras distintas para o trabalho com a educação das crianças de 0 a 5 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba:

1. “*Carreira da Educação Infantil*”, com o cargo único de “Professor da Educação Infantil”, conforme a Lei 14.580 aprovada em dezembro de 2014²⁵ e;
2. Carreira “Profissional do Magistério”, com o cargo denominado de “Docente I”, composto por professoras que podem atuar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, regulamentada pela Lei nº 14.544 de 2014.

As professoras da Educação Infantil, que atuam especificamente em CMEI da rede municipal de ensino pública, eram chamadas de *Educadoras até 2014*, pois pertenciam ao cargo único e carreira única de Educadoras. Com a aprovação da Lei 14.580, de 2014, na Gestão Gustavo Fruet (2013-2016), essa nomenclatura foi modificada para *Professoras da Educação Infantil*.

Entre as conquistas obtidas pelas trabalhadoras docentes, a modificação da nomenclatura é destacada, dado que aparece tanto nas entrevistas com as Professoras da Educação Infantil, quanto com os representantes da SME e SISMUC.

A inserção do nome “Professora” com o complemento “da Educação Infantil”, segundo observado nos discursos das entrevistas, representa um capital simbólico, um capital com base cognitiva, apoiado sobre a ideia de reconhecimento.

Contudo, notemos que no que se refere ao lugar, isto é, a posição de alocação da carreira dessas trabalhadoras docentes na estrutura organizacional, não houve alteração. Continua-se na condição de cargo único de Professora da Educação Infantil, numa carreira única, chamada de Carreira da Educação Infantil, não inclusa na carreira dos “*Profissionais do Magistério*”, conforme ilustra a figura 1.

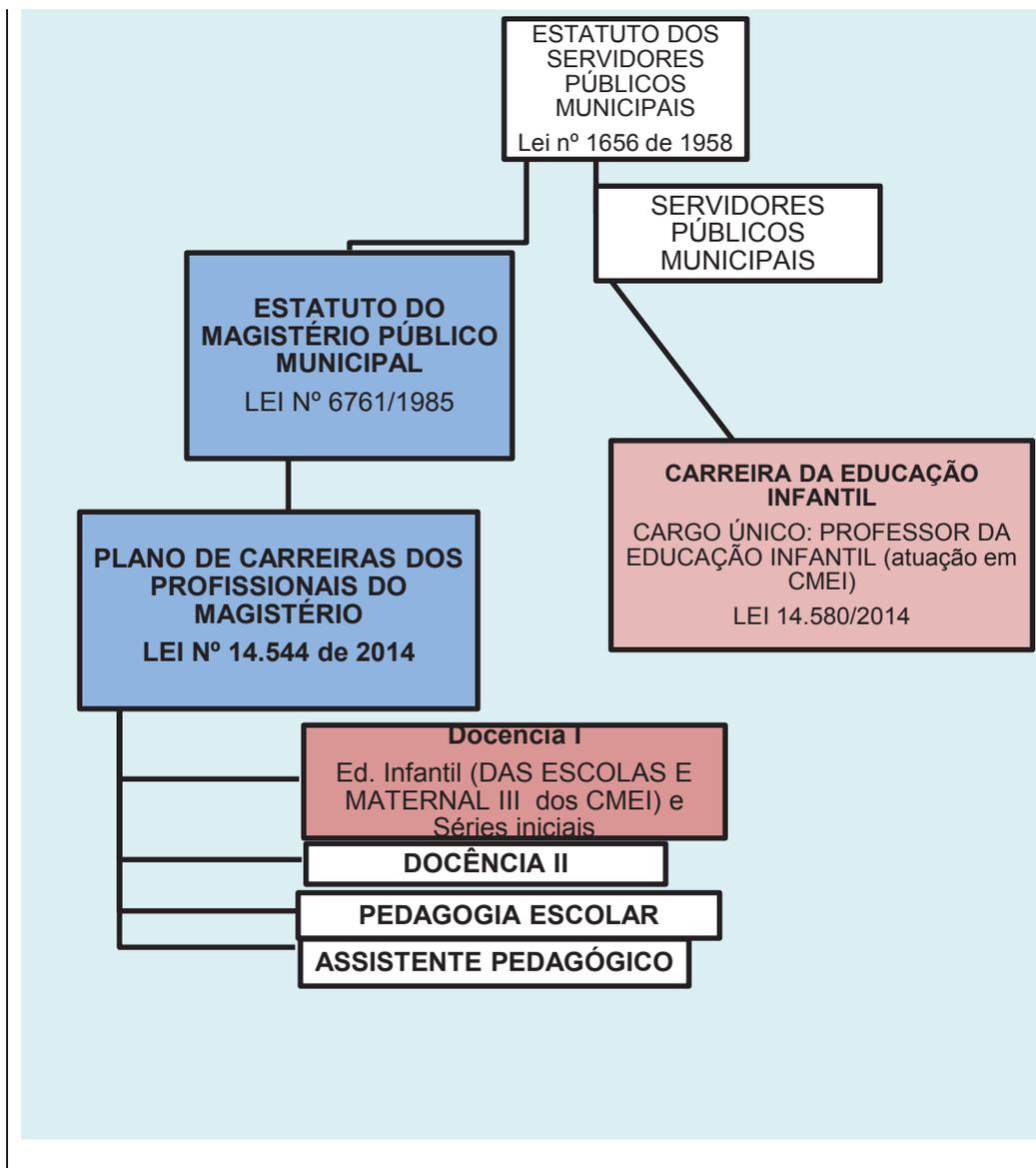
²⁵ A “Carreira da Educação Infantil” pertence ao “Grupo Ocupacional Médio da Administração Direta”.

Em 28 de outubro de 2014 foi aprovada a Portaria nº 41, da Secretaria Municipal da Educação, que pretendia a retirada gradativa das professoras (Docência I – Profissionais do Magistério) do espaço do CMEI, delimitando a atuação somente aos espaços das escolas municipais. Essa forma de dimensionamento foi realizada num período de intensificação das referidas manifestações.

A retirada parcial e progressiva das Professoras (Docência I) certamente atenderia aos interesses que fazem referência à folha de pagamento, já que a escolarização mínima requerida aos profissionais do magistério é a de Ensino Superior.

Esse intento, todavia, segundo revelaram os entrevistados, parece não ter logrado êxito em razão da falta de Professoras da Educação infantil advindas de licenças para tratamento de saúde, aposentadorias, exonerações, etc.

FIGURA 1 - ORGANIZAÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA.



Fonte: A autora a partir de Curitiba (2014a; 2014c).

O plano regulamentado pela Lei nº 14.580/2014 foi alvo de intensas organizações, disputas, greves e manifestações das então nominadas Educadoras à época, que pleiteavam modificar as regras para instituição da valorização profissional, especialmente em 2013 e 2014.

O novo plano de carreira regulamentado pela Lei nº 14.580/2014 significou uma grande conquista para a categoria das Professoras da Educação Infantil, conforme observamos tanto na análise documental como nos depoimentos obtidos durante as entrevistas.

A nova carreira das Professoras da Educação infantil prevê uma tabela salarial que possibilita a chegada ao seu final em 25 anos de trabalho,

aposentadoria especial, ganhos de 2,1% ao ano por avanço na carreira, acúmulo de percentuais de crescimento em razão do avanço por titulação (Ensino Médio com complementação, Graduação, Pós-graduação *Lato Sensu*, Pós-graduação *Strictu Sensu* - Mestrado e Doutorado) mesmo durante o estágio probatório, que tem duração de 03 anos. Para estimular a permanência na rede municipal de ensino, as Professoras da Educação Infantil receberiam um aumento no vencimento básico de 10% a partir do quarto ano de carreira e de 20% a partir do 14º ano.

Contudo, o mesmo não chegou a ser implantado em sua totalidade. Ocorre que as conquistas obtidas na prática resumiram-se, basicamente, a conquista da mudança de nomenclatura de Educadora para Professora da Educação Infantil e à obtenção de parte dos ganhos em termos de remuneração, que reconhecia o tempo de serviço e trajetória na carreira, corrigindo distorções ocasionadas por planos anteriores. Foram ganhos, em termos de remuneração, significativos. Porém, na fase final de sua implantação, na última etapa, ocorreu o congelamento de todos os planos dos servidores públicos municipais²⁶.

A organização das profissionais para o trabalho com as crianças é regulamentada pela Portaria nº 29, de 2016. Em seu art. 4º, a lotação da função docente é afirmada a partir dos critérios de número de matrículas, número de turmas e níveis de ensino e modalidades. Entretanto, destacamos que isso não ocorre no caso específico da função docente no CMEI, ou seja, não há a indicação do número de crianças por turma e por Professora da Educação Infantil, conforme explicita o quadro 3.

²⁶ A Lei nº 15.043 de 2017, suspendeu os planos de carreiras dos servidores municipais e a data base até a data limite de 31 de dezembro de 2019. Procedimentos de carreira e transições para novas tabelas salariais suspensos pelo art. 2º da referida lei não terão produzidos efeitos funcionais ou financeiros durante o período da suspensão.

QUADRO 3 - DIMENSIONAMENTO DAS TRABALHADORAS DOCENTES QUE ATUAM NOS CMEI DE CURITIBA – 2016

Nº de docentes	Turma	Carreira
03	Berçário	Professora da Educação Infantil
03	Maternal I	Professora da Educação Infantil
03	Maternal II	Professora da Educação Infantil
02	Pré I	Professora da Educação Infanti
02	Pré II	Professora da Educação Infantil

FONTE: A autora com base em Curitiba (2014a; 2016).

Para o trabalho com a educação de crianças nas turmas de pré II, há a possibilidade de abrangência de docentes das duas distintas carreiras e cargos: a Professora e a Professora da Educação Infantil. Até a implantação dessa portaria, admitia-se 01 Professora da Educação Infantil (40 horas) e duas Professoras (Docência I) de 20 horas cada, sendo uma para o período da manhã e outra para o turno da tarde. Após a referida portaria, haveria a concessão da permanência de uma professora para o turno da manhã, no ano de 2017, para o trabalho conjunto com pelo menos 01 Professora da Educação Infantil.²⁷

Quanto à hora atividade, segundo a Lei nº 14.480/2014, art. 5º, há a previsão de uma ampliação gradativa da carga horária para a realização da hora-atividade:

§ 1º Na composição da jornada de trabalho deverá ser reservado, no mínimo, 1/5 (um quinto) da carga horária para estudos, planejamento e avaliação, proporção essa a ser gradualmente ampliada até atingir o limite de 1/3 (um terço), mediante cronograma a ser estabelecido em Decreto e considerando as limitações de natureza orçamentária e administrativa incidentes. (CURITIBA, 2014)

O desafio assumido pela gestão do governo Fruet era o de assegurar o mínimo de 20% da carga horária para a hora-atividade e ampliá-la para 33%, conforme estabelece a Lei do PSPN, Lei nº 11.738 de 2008.

No que tange as atribuições das Professoras (Docência I), observamos que há uma especificação voltada às atribuições condizentes ao trabalho voltado às crianças pequenas, conforme constatamos no Edital nº 01 de 2016²⁸:

²⁷ Não há detalhamento na Portaria nº 29 de 2016 sobre como ficariam o número total de profissionais no caso de admissão de uma professora/Docência I no período da manhã, para o ano de 2017, isto é, se na turma de pré haveria 01 professora/Docência I (manhã) e outras 02 Professoras da Educação Infantil o dia todo (ou somente mais uma).

²⁸ Edital disponível em: <<http://gol.curitiba.pr.gov.br/Util/Arquivos/Concurso/edital%2001-2016%20-%20doc%C3%A4ncia%20i.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

Planejar e desenvolver atividades de docência em turmas de Educação Infantil e do 1º ao 5º ano/ciclos I e II do Ensino Fundamental. Realizar atividades de sua competência garantindo a efetivação do projeto político-pedagógico. Contribuir para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade de ensino. Elaborar e aplicar projetos que resultem na análise, avaliação, orientação e redimensionamento do processo educativo, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral do educando.

[...]

Realizar ações de educação e cuidado, de acordo com o Projeto Político-pedagógico da Unidade, as diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino e a legislação vigente, respeitando as especificidades dos educandos. (CURITIBA, 2016)

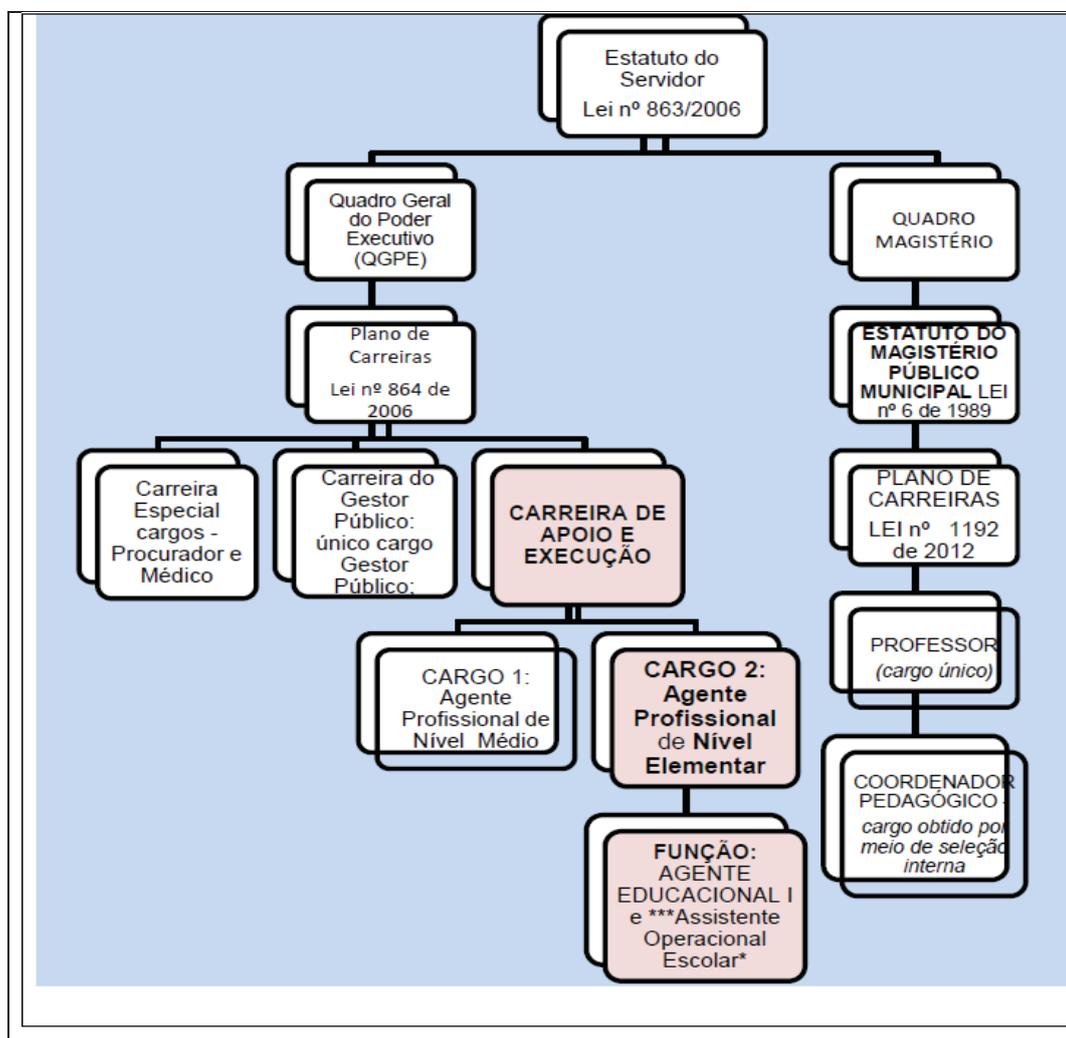
Tanto as Professoras, como as Professoras da Educação Infantil, têm a prescrição da importância do fundamento das ações de cuidado e educação nas suas atribuições.

3.1.2 As carreiras e cargos docentes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Piraquara

No Município de Piraquara as carreiras docentes, até maio de 2017, estavam organizadas em dois Quadros: “Quadro Geral do Poder Executivo (QGPE)” e “Quadro do Pessoal Permanente do Magistério Público Municipal”, conforme demonstra a figura 2.

No Quadro Geral do Poder Executivo, que dizia respeito ao conjunto dos servidores municipais de Piraquara, exceto das professoras que pertencem ao Quadro do Magistério Público, estavam alocadas as trabalhadoras docentes que são comumente compreendidas como “auxiliares” das professoras e que são oficialmente intituladas de Agentes Educacionais, numa carreira intitulada “Carreira de Apoio e Execução”, que possuía dois cargos: Agente Profissional de Nível Médio e Agente Profissional de Nível Elementar. Este último, que requer apenas Ensino Fundamental completo para sua atuação, é o cargo que abriga a função de Agente Educacional I, uma função que foi acrescentada recentemente pela Lei nº 1.345 de 2014.

FIGURA 2 - ORGANIZAÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PIRAQUARA



FONTE: A autora com base em Piraquara (2006a; 2006b).

Em 05 de maio de 2017, mediante a aprovação da Lei nº 1.691, houve uma reorganização em termos de Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores municipais compreendidos como atuantes na educação escolar do Município de Piraquara. Desse modo, a recém-aprovada legislação regulamenta todos os Cargos do Quadro de Pessoal de Apoio Escolar e do Quadro de Pessoal Administrativo Escolar da rede municipal, agrupando-os, ou, reconhecendo-os, como pertencentes ao conjunto dos “servidores da educação escolar” municipal.

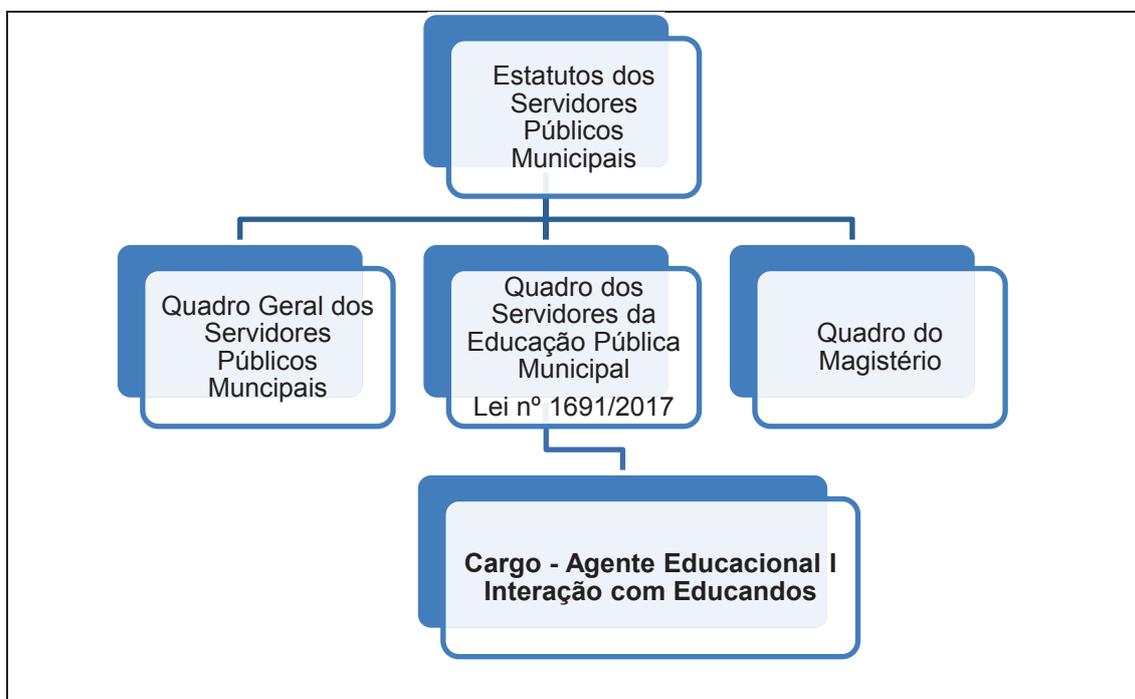
Portanto, a partir de 2017 passam a existir três Quadros que distinguem os servidores públicos de Piraquara em seu conjunto (figura 3):

1. Quadro Geral dos Servidores Públicos Municipais;

2. Quadro do Magistério e

3. Quadro dos Servidores da Educação Escolar Pública.

FIGURA 3 - ORGANIZAÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PIRAQUARA – 2017



Fonte: A autora com base em Piraquara (2006a; 2006b, 2017).

No Quadro dos Servidores da Educação Escolar, os profissionais estão organizados segundo critérios de funções, cargos e exigência de formação para ingresso, conforme explicita o quadro 4.

QUADRO 4: CARGOS DO “QUADRO DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR” DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA/2017 – CARREIRA DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

QUADRO	CARGO	FUNÇÕES	INGRESSO
Quadro Pessoal Permanente Apoio Escolar	AGENTE EDUCACIONAL I	a) Manutenção de Infraestrutura Escolar e Preservação do Meio Ambiente	Ensino Fundamental Completo
		b) Alimentação Escolar	
		c) Transporte de escolares	
		d) Interação com os educandos	
Quadro de Pessoal Permanente Administrativo Escolar	AGENTE EDUCACIONAL II	a) Ações Administrativas e Multimeios Escolar	Ensino Médio Completo
		b) Secretaria Escolar.	

<p>Quadro de Pessoal de Provisão Temporária</p> <p><i>** cargos que serão extintos automaticamente assim que vagarem.</i></p>	<p>1. Assistente Operacional Escolar;</p> <p>2. Agente Administrativo Escolar;</p> <p>3. Agente Educacional;</p> <p>4. Motorista de Escolares.</p>	<p>Atende diretamente a criança e auxilia os professores, tal qual o Agente Educacional I, não podendo mais transitar em outras funções como vigia, merendeira, jardinagem, limpeza e conservação os espaços entre outros.</p>	<p>Compreende servidores que têm desde Ensino Fundamental Completo até o Ensino Médio.</p>
---	--	--	--

Fonte: A autora com base em Piraquara (2017).

No Município de Piraquara há ainda o cargo de *Assistente Operacional Escolar*, que está em extinção e tem a função de “atender” diretamente a criança e “auxiliar” os professores e que, a partir de 2017, com a nova regulamentação, não poderá mais optar por transitar em outras funções como limpeza, merendeira, jardinagem, entre outros.

Explicamos que utilizamos as palavras “atender” e “auxiliar” entre aspas porque nos parece que tais termos estão carregados de um capital simbólico que não explicita a organicidade existente entre o cuidar e educar.

Com a reestruturação dos quadros e, por conseguinte, com a instituição da “Carreira dos Servidores da Educação Escolar Pública”, constata-se que houve uma alteração da posição dos cargos de Agente Educacional I e Assistente Operacional Escolar, ou seja, há uma aproximação da posição das atribuições desenvolvidas “em âmbito escolar”, assim como ocorreu a todos os demais servidores responsáveis pela alimentação, manutenção da infraestrutura escolar, transporte escolar, etc.

Apesar do reconhecimento de que as atribuições são de âmbito escolar, a posição da Carreira dos Servidores da Educação Escolar Pública mantém as trabalhadoras docentes que atuam nos CMEI de Piraquara, isto é, dos cargos das Agentes Educacionais I, agora chamados de “Agentes Educacionais I Interação com Educandos” num lugar onde não se tem suas atribuições reconhecidas como pertencentes à natureza docente, pois continuam deslocadas do Quadro do Magistério.

O trabalho desenvolvido com as crianças nos CMEI é realizado, portanto, por profissionais dos cargos de: Professora e Agentes Educacionais I Interação com Educandos. Essa última carreira é destinada a profissionais docentes que, na percepção da gestão municipal, atuam como “auxiliares das professoras” (quadro 5)

e não assumem o trabalho com as crianças sozinhas, exceto no caso da ausência da professora, fato, porém, que na prática, segundo as entrevistadas, não se confirma.

QUADRO 5 - DIMENSIONAMENTO DAS TRABALHADORAS DOCENTES QUE ATUAM NOS CMEI DE PIRAQUARA – 2016

Nº de docentes	Carreira ²⁹	*Turma	Nº de crianças	Faixa etária das crianças
**01	Professora	Infantil I	08	04 meses a 01 ano.
***01	Agente Educacional I			
01	Professora	Infantil II	10	01 ano até 02 anos.
01	Agente Educacional I			
01	Professora	Infantil III	18	03 anos completos ou a completar durante o ano letivo.
01	Agente Educacional I			
01	Professora	Infantil VI	20	04 anos completos ou a completar durante o ano letivo.
01	Professora	Infantil V	25	05 anos completos ou a completar durante o ano letivo.

FONTE: A autora a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

NOTA: * Nomenclatura utilizada a partir de 2017 para as turmas a partir da Instrução Normativa da SEED/PR nº 04/2017. ** 01 professora para a jornada de 20 horas semanais. *** 01 Agente Educacional I para a jornada de 40 horas semanais.

Queremos aqui destacar duas questões controversas em relação à formação. Se por um lado temos um diferencial no Município de Piraquara, que dentre os municípios pesquisados, foi o único em que encontramos a carreira de Professora designada para o trabalho desde o berçário, denominado pela SME local de “Infantil I”, por outro, também queremos assinalar que o Município foi o único a nomear profissionais com Ensino Fundamental completo, uma escolaridade que está aquém da estabelecida pela LDB de 1996. Apesar da legislação ter sido modificada em 2017, esse critério para estruturação da carreira não foi alterado.

A carreira das Professoras tem estatuto e plano próprio situado no Quadro do Magistério e é regulamentada pela Lei nº 1.192 de 2012 que tem como cargo único o de “Professor”. Para o exercício do cargo de professor exige-se a habilitação em

²⁹ O cargo de Assistente Operacional Escolar, não aparece no Quadro 5 em razão de ser esse um cargo de provisão temporária, ou seja, que está em extinção. Essa nomenclatura dada pela Lei nº 1.691/2017 enquadra as servidoras que pertenciam ao cargo denominado inicialmente de Babá, posteriormente Agente Operacional e Assistente Operacional.

nível superior, em curso de licenciatura plena, ou em “Programas Especiais de Capacitação”. Contudo, admite-se, conforme a mesma legislação nacional vigente, a formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (Regular e Educação de Jovens e Adultos) e na Educação Especial, a obtida em Nível Médio com formação de Magistério.

O cargo de Coordenador Pedagógico é destinado somente às professoras, que mediante uma seleção interna normatizada a cada dois anos, proporciona 32% de função gratificada para o trabalho.

A jornada de trabalho das professoras é de 20 horas semanais podendo chegar a 40 h. A hora-atividade era de 20% da carga horária semanal por ocasião da aprovação da legislação. A partir de 2013 esse percentual seria ampliado gradativamente da seguinte forma: 2013 (25%); 2014 (30%); 2016 (35%), segundo a legislação. O Plano de carreira do magistério prevê a licença remunerada temporária e licença sem vencimento para estudos aos docentes, desde que não estejam em estágio probatório e comprovem o ingresso em curso de Mestrado e Doutorado (art. 27º, 2012).

Às Agentes Educacionais I Interação com Educandos, admitidas com formação classificada na legislação como “Nível Elementar”, é atribuída a jornada de 40 horas semanais e não têm hora atividade prevista. A tarefa de planejar é estritamente designada às professoras e não faz parte, explicitamente, das atribuições das Agentes Educacionais I regulamentadas pela Secretaria de Educação.

Sobre a descrição das atribuições das Agentes Educacionais, nos parece que há uma ênfase para o caráter prático das ações desenvolvidas. As descrições sumárias das atividades profissionais parecem pretender a sugestão da possibilidade de realizá-las mesmo sem uma formação mais especializada.

Atuar como educador na **construção** de hábitos de preservação e manutenção do ambiente físico, do meio-ambiente e do patrimônio escolar; **acompanhar** os educandos em atividades extracurriculares e extraclasse **quando solicitado**; **acompanhar e orientar** os educandos nos momentos de início, intervalo e final das atividades e registrando as ocorrências para uso educacional da equipe pedagógica; **orientar e realizar** chamamento de emergência de médicos, bombeiros, policiais, quando necessário, comunicando o procedimento à chefia imediata; **participar** das capacitações propostas pela Secretaria Municipal de Educação ou outras de interesse da Instituição de Ensino; **preencher relatórios** relativos a sua rotina de trabalho e **executar outras atividades correlatas às ora**

descritas. (PIRAQUARA, 2017, grifos nossos)

A dinâmica de trabalho e interação com as crianças na Educação Infantil requer um número maior de profissionais tanto quanto menor for a criança. Logo, as Agentes Educacionais são fundamentais no trabalho diário, tal como o são as professoras.

A necessidade de formação, no que se refere à análise documental da descrição das atividades profissionais, aparece de modo tímido. Quanto às “funções correlatas”, estas aparecem, em certa medida, durante as entrevistas, analisadas mais especificamente nas seções 4 e 5, as quais se configuram em dados que, certamente, contribuem para o conhecimento e reconhecimento da profissão.

No edital nº 147, de 2013³⁰, referente ao concurso para professoras no Município de Piraquara, há mais de trinta especificações na descrição sumária das atribuições. Porém, nenhuma faz referência específica ao trabalho na Educação infantil ou ao princípio do cuidar e educar.

3.1.3 As carreiras e cargos docentes na Educação Infantil Rede Municipal de Ensino de Araucária

A análise acerca da constituição estrutural dos planos de carreira docente no Município de Araucária revelou que os cargos das trabalhadoras docentes que atuam na Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil são: “Educador Infantil I e Educador Infantil II” e Professora. As Educadoras Infantis e as professoras tem sua profissão regulamentada por carreiras distintas.

Segundo a recente redação da Lei nº 2.990 de 2016, as trabalhadoras docentes, que historicamente ocuparam o cargo de babá, passaram a ser chamadas de Educadoras Infantis I, compondo o grupo com maior tempo de atuação. Já as ocupantes do cargo de Educadoras Infantil II são as trabalhadoras reenquadradas do cargo anterior denominado “Atendentes Infantis”.

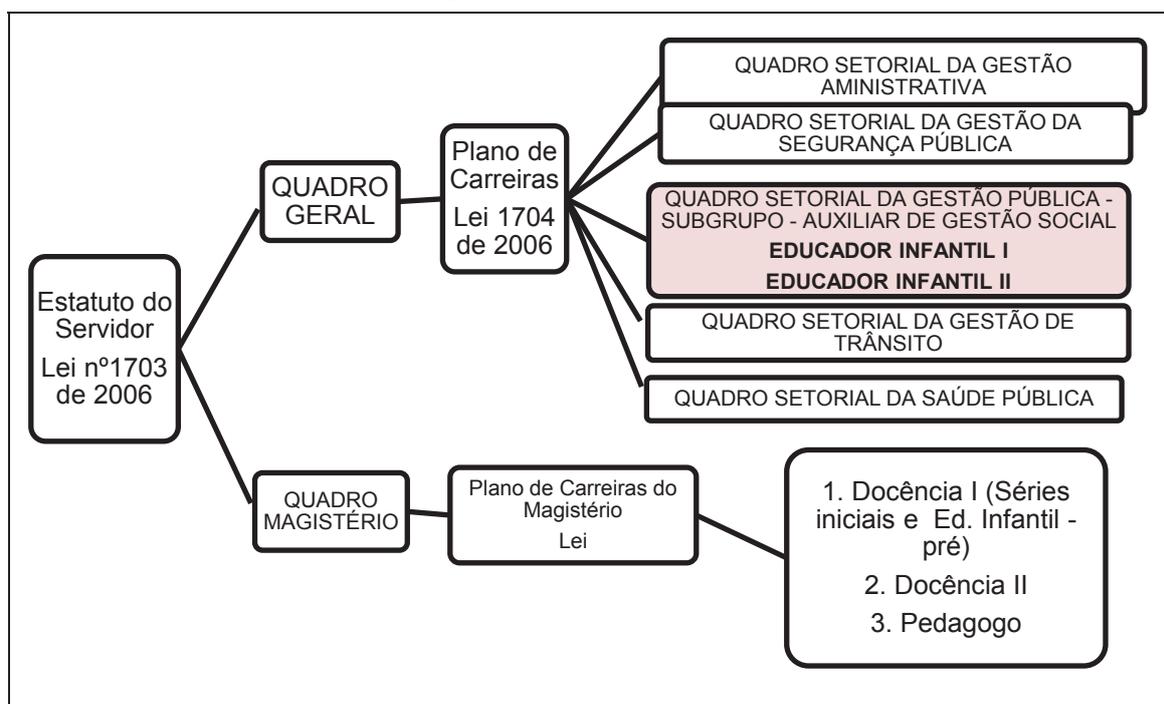
No Município de Araucária, a Lei nº 1.703 de 2006 dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos municipais e os distribui em dois quadros: o Quadro

30

Disponível em: <[http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/administracao/concursos/uploadAddress/Edital_de_abertura\[430\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/administracao/concursos/uploadAddress/Edital_de_abertura[430].pdf)>. Acesso em: 15 nov.2018.

Próprio Geral dos Servidores e o Quadro Próprio do Magistério. Cada um deles possui um plano de carreira conforme ilustra a figura 4. Não há, portanto, estatuto próprio do magistério.

FIGURA 4 – ORGANIZAÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARAUCÁRIA



FONTE: A autora com base em Araucária (2006a; 2006b).

A Lei 1.704 de 2006, que regulamenta o “Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos” explicita que a composição do Quadro Geral dos servidores está organizada em quatro agrupamentos distintos, organizados segundo

[...] os requisitos e **critérios de escolaridade, complexidade, responsabilidade e área de atuação** da seguinte forma:
 I - Quadro Setorial de Gestão Administrativa
 II - Quadro Setorial de Gestão da Segurança Pública
 III - Quadro Setorial de Gestão Pública
 IV - Quadro Setorial da Saúde Pública
 V - Quadro Setorial de Gestão do Trânsito. (PINHAIS, 2006)

Os cargos de Educadoras Infantil I e II constam no Quadro Setorial de Gestão Pública. Chama a atenção a justificativa que inclui os referidos cargos, no Quadro Setorial de Gestão Pública, no conjunto do Quadro Geral e não no Quadro do Magistério. O art. 7º da Lei 1.704, de 2006, afirma que os requisitos para alocação dos cargos são “critérios de escolaridade, complexidade, responsabilidade e área de atuação”.

Observemos que a escolaridade está diretamente relacionada ao entendimento do grau de responsabilidade admitida para a atuação com a educação das crianças pequenas. Nesse sentido, a escolaridade é um capital para o posicionamento da carreira das trabalhadoras docentes na Educação Infantil.

Às Professoras - pertencentes ao Quadro do Magistério - que atuam nas turmas de pré-escolas e séries iniciais, exige-se a formação em Nível Superior em curso de Licenciatura Plena na área de Educação, acrescido de Magistério de Nível Médio, ou Curso Normal Superior, ou Curso Superior que habilite para a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Consideramos uma ambiguidade quando o Plano de Carreira das Educadoras Infantis indica que as mesmas devam ser formadas em curso superior de licenciatura plena em Pedagogia ou de Normal Superior, preferencialmente com habilitação específica para a Educação Infantil. Com isso, nos parece que há o reconhecimento do grau de complexidade do trabalho. No entanto, acatando o disposto na LDB de 1996, há a possibilidade de ingresso na função com a formação mínima em nível médio, modalidade Normal.

Ao mesmo tempo em que se admite a responsabilidade do trabalho com as crianças, o mesmo não é incluso na categoria do magistério, gerando o distanciamento dos elementos da valorização docente em relação à posição da Professora.

Ambas as profissionais atuam no mesmo espaço dos Centros Municipais de Educação Infantil³¹. O quadro 6 explicita a organização acerca do dimensionamento dessas trabalhadoras docentes:

QUADRO 6 - DIMENSIONAMENTO DAS PROFISSIONAIS DOCENTES QUE ATUAM NOS CMEI DE ARAUCÁRIA - 2016

Nº de docentes	Nº de crianças	Turma/idade	Carreira
1	até 6 crianças	Berçários I, II e Maternal I e II - (0 a 2 anos)	Educadora Infantil
2	Acima de 10 crianças	Pré I - (3 anos a 3 anos e 11 meses)	Educadora Infantil
2	Acima de 16 crianças	Pré - (4 a 5 anos)	(1) Educadora Infantil e (1) Professora (Quadro Magistério).

FONTE: A autora com base em Araucária (2007).

³¹ A professora (Quadro Magistério) pode optar em atuar na escola ou em CMEI, nas turmas de Pré.

A professora (quadro do magistério) atua com as crianças maiores, isto é, com o pré II. As educadoras infantis (I e II) atuam com as crianças menores, nas turmas de Bercário ao Pré I, e também dividem o trabalho com a professora nas turmas de pré II.

A forma de provimento de cargos no Município de Araucária é o concurso público. Todavia, em razão do grande número de ações ajuizadas em virtude da ausência de vagas e da crescente “fila de espera”, o Ministério Público do Paraná³² interviu com fins de inserção das crianças em creches ou pré-escolas da rede pública municipal e determinou o cumprimento, em 28 de setembro de 2015, das medidas administrativas necessárias para a contratação das professoras e “atendentes infantis” faltantes para suprir as vagas necessárias na Educação Infantil do Município.

Deste modo, em 2016, a prefeitura municipal realizou um Processo de Seleção Simplificada (PSS) para contratação temporária de mais de 115 novas Educadoras Infantis, para atuar nos centros municipais de educação infantil da cidade. Posteriormente, realizou concurso público para esse fim. Segundo o Edital nº 047 de 2016³³, às Educadoras Infantis estão reservadas as seguintes atribuições:

Cuidar/educar com a finalidade de desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cultural, compreendendo-a como ser total e indivisível. DESCRIÇÃO DETALHADA Organizar e desenvolver atividades pedagógicas e planos de trabalho, seguindo as Diretrizes Curriculares Municipais e a Proposta Pedagógica da Unidade Educacional, de acordo com o nível de desenvolvimento que as crianças se encontram; mediar as atividades pedagógicas e as ações do cotidiano, de forma a atender as necessidades das crianças; discutir e encaminhar com a Direção da Unidade Educacional qualquer dúvida em relação ao planejamento e/ou dificuldades com as crianças e famílias; acompanhar e registrar o desenvolvimento integral das crianças; recepcionar as crianças em sua chegada à Unidade Educacional e entregá-las aos responsáveis na saída, respeitando os procedimentos estabelecidos pelas Unidades Educacionais; orientar e acompanhar as crianças na alimentação e na higiene pessoal e coletiva; ministrar medicamentos e dieta para as crianças, conforme prescrição médica, observando horários e intervalos prescritos, sempre que solicitado pelos pais ou responsáveis, por escrito nas agendas; cuidar e responsabilizar-se

³² PROJUDI - Processo: 0001626-12.2010.8.16.0025 - Ref. mov. 95.1 - Assinado digitalmente por Maria Cristina Franco Chaves:6151, 28/09/2015. Documento cedido pelo Sindicato dos Servidores de Araucária (SIFAR).

³³ Edital de abertura de concurso público para Educadora Infantil II. Disponível em:< http://aplicacoes.araucaria.pr.gov.br/grp/uploads/concurso/edital_0472016_1476185555.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2018.

pelas crianças durante o período escolar; controlar a frequência e a pontualidade das crianças, comunicando à Direção os casos de faltas e atrasos em excesso; registrar a frequência e o conteúdo, diariamente, no livro de chamada ou documento equivalente; participar de reuniões e cursos de aperfeiçoamento, assessoramento e palestras promovidas pela mantenedora com a anuência da Direção, colocá-los em prática com as crianças e socializar tais conhecimentos na Unidade Educacional; verificar a agenda das crianças diariamente, tomando as devidas providências; ajudar no banho, alimentação e nas demais necessidades fisiológicas da criança; servir as refeições no refeitório ou sala de aula, em porções adequadas, estimulando a ingestão de alimentos variados do cardápio; preparar o leite e a papinha dos bebês observando normas de higiene, qualidade e validade dos ingredientes; participar de reuniões promovidas pela Unidade Educacional, sempre que solicitado; participar no desenvolvimento dos trabalhos realizados com a família e comunidade; promover o convívio saudável entre as crianças, por meio de intervenções, sempre que necessárias, mediando conflitos, segundo as normas que regulamentam a Unidade Educacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente. (ARAUCÁRIA, 2016)

A descrição das atribuições das Educadoras Infantis não deixa dúvidas sobre o papel docente de, juntamente com a equipe de profissionais e famílias, buscar assegurar que as crianças tenham acesso ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

“[...] a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Sobre as atribuições das Professoras de Araucária, há trinta e três itens que descrevem as atividades de docência³⁴, mas nenhuma faz menção ao cuidar e educar, tal como ocorre com as Educadoras.

3.1.4 Os cargos docentes na Educação Infantil dentro da carreira do magistério na Rede Municipal de Ensino de Pinhais

A carreira do Magistério Público Municipal é regulamentada, no Município de Pinhais, pelo Estatuto do Servidor, Lei nº 1224, de 2011, e pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal disposto na Lei nº 1063, de 2009.

Diferentemente dos casos anteriormente descritos, o Município de Pinhais

³⁴ As atribuições constam no anexo I da Lei nº 1.835 de 2008, que regulamenta o Plano e Cargos, Carreiras e Vencimentos do Quadro Próprio do Magistério de Araucária.

compreende as trabalhadoras docentes que atuam na Educação Infantil, nos CMEI, como profissionais do magistério, ou seja, estão alocadas num cargo denominado “Educadora Infantil”, dentro da categoria do magistério.

O Magistério Público Municipal é compreendido como

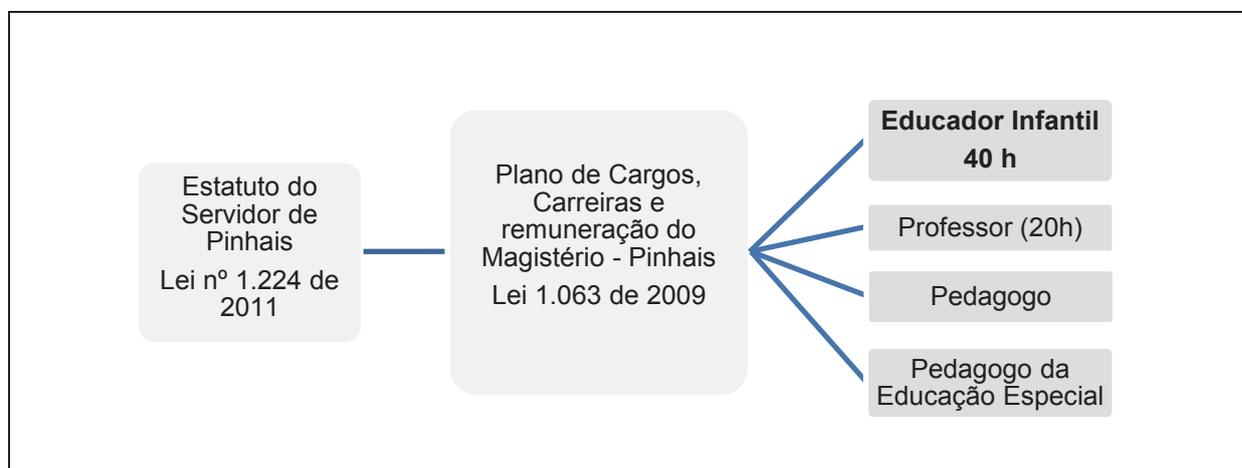
[...] o conjunto de Professores, Educadores Infantis e Pedagogos que, nas Unidades Escolares, Instituições Educacionais e Secretaria Municipal da Educação, ministra, assessora, planeja, programa, dirige, supervisiona, coordena, acompanha, controla, avalia e orienta a educação sistemática, respeitando-se as políticas educacionais do sistema público de ensino e as normas contidas nesta Lei. (PINHAIS, 2009).

As Educadoras, juntamente com os demais cargos de Professor, Pedagogo e Pedagogo para Educação Especial são cargos docentes denominados de “Profissionais do Magistério” (figura 5).

O plano de cargos, carreira e remuneração de Pinhais traz a seguinte definição para o cargo de Educadora Infantil: “Entende-se por Educador Infantil o integrante do magistério portador de habilitação específica, com área de atuação exclusiva em docência na Educação Infantil.” (PINHAIS, 2009).

Reconhecer o trabalho das Educadoras Infantis, que atuam exclusivamente na educação das crianças de 0 a 5 anos como função do magistério, isto é, como atividade docente, que tem sua especificidade no conjunto das demais atuações docentes na Educação Básica, representa uma conquista, algo significativo quando analisamos o percurso geral histórico dessa classe em nosso país.

FIGURA 5 - ORGANIZAÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PINHAIS



FONTE: A autora com base em Pinhais (2009; 2011).

A definição de professora estabelecida no §1º é: “[...] o integrante do magistério portador de habilitação específica, com área de atuação exclusivamente em docência na Educação Infantil e nas séries iniciais e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos”. (PINHAIS, 2009).

As principais distinções até aqui evidenciadas ocorrem em termos de escolaridade e locais de atuação. As Educadoras Infantis atuam somente nos CMEI e as professoras desenvolvem seu trabalho somente nas escolas nas turmas de pré e/ou ainda nas séries iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Como condição de ingresso exige-se das professoras que tenham a habilitação mínima em Ensino Superior, em licenciatura plena, específica para atuação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental. Às Educadoras Infantis solicita-se Ensino Médio com habilitação Magistério.

O ingresso para ambas é realizado por meio de concurso público, contudo, no parágrafo único do art. 24 do plano de cargos, carreira e remuneração está previsto que é possível a admissão por “outras formas de seleção pública, em caráter excepcional para o provimento temporário ou substituição emergencial de titulares do cargo”.

O cargo de professora tem uma jornada de 20 horas e a Educadora Infantil 40 horas semanais. A distribuição das docentes no interior dos CMEI obedece a organização descrita no quadro 7.

QUADRO 7 - DIMENSIONAMENTO DAS TRABALHADORAS DOCENTES QUE ATUAM NOS CMEI DE PINHAIS – 2016

Nº de docentes	Nº de crianças	Turma/idade	Carreira
03	Até 18 crianças	Berçários - (0 a 1 ano)	Educadora Infantil
03	Até 24 crianças	Maternal I (de 1 a 2 anos aproximadamente)	Educadora Infantil
02	Até 26 crianças	Maternal II (de 2 a 3 anos aproximadamente)	02 Educadoras Infantis + 01 estagiária
02	Até 26 crianças	Maternal III (de 3 a 4 anos aproximadamente)	02 Educadoras Infantis + 01 estagiária
01	Acima de 20 crianças	Pré I - (Entre 4 e 5 anos)	Educadora Infantil e estagiária

FONTE: A autora a partir da entrevista com representante da SME de Pinhais.

A presença de estagiárias para a composição da força de trabalho é marcada

no Município de Pinhais. Nas atribuições descritas para as Educadoras Infantis, há o reconhecimento de que exercem a “docência na Educação Infantil” e a descrição detalhada das atividades marcam a complexidade do trabalho.

FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES DO EDUCADOR INFANTIL: Sumária: Exerce a docência na educação infantil, promovendo o desenvolvimento integral da criança, orientando-a na construção do conhecimento; Exerce atividades de cuidados higiênicos e de saúde à criança; Planeja, coordena, avalia e reformula o processo ensino/aprendizagem, e propõe estratégias metodológicas compatíveis com os programas a serem operacionalizados; Planeja, organiza e coordena a execução de propostas pedagógicas, possibilitando o desempenho satisfatório das atividades das crianças.

Detalhada: 1 - Planeja e operacionaliza o processo ensino e aprendizagem de acordo com os pressupostos epistemológicos dos eixos de conhecimento inerentes a faixa etária com a qual desempenha suas funções; 2 - Promove adaptação das crianças inseridas na unidade escolar; 3 - Desenvolve, orienta e acompanha as crianças nas atividades de higiene e nos momentos de alimentação, integrando o educar e cuidar; 4 - Pesquisa e propõe práticas de ensino que enriqueça a teoria pedagógica, adequada às características das crianças, atendendo suas necessidades; 5 - Participa das atividades de atualização e aperfeiçoamento visando aprofundar conhecimentos pertinentes à educação; 6 - Participa com o pessoal técnico-administrativo e demais profissionais, de reuniões do conselho de classe, pedagógicas, administrativas, festivas e outras atividades da escola que exijam decisões coletivas; 7 - Mantém-se informado das diretrizes e determinações da escola e dos órgãos superiores; 8 - Participa da elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico da unidade escolar; 9 - Divulga as experiências educacionais realizadas; 10 - Indica material didático e bibliográfico a serem utilizados nas atividades escolares; 11 - Participa de reuniões ordinárias e extraordinárias quando for convocado; 12 - Cumpre e faz cumprir o horário e o calendário escolar; 13 - Avalia o trabalho do aluno, de acordo com o proposto nas diretrizes pedagógicas; 14 - Colabora com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade; 15 - Organiza e mantém a ordem no ambiente onde se desenvolvem as atividades com as crianças; 16 - Zela pela segurança das crianças durante o período escolar; 17 - Recepciona, entrega as crianças aos responsáveis nos horários, observando os procedimentos pré-estabelecidos; 18 - Observa e avalia o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças elaborando o parecer descritivo a ser entregue as famílias. (PINHAIS, 2016).

Quanto às atribuições das professoras, ainda que trabalhem com a Educação Infantil, turmas de “Infantil 5”, como são chamadas as turmas de pré das crianças que têm 05 anos, não há registros que remetam ao cuidar e educar, assim como ocorre com as Educadoras Infantis:

As atribuições das professoras são registradas com uma linguagem que remete à especificidade do Ensino Fundamental e não fazem menção às necessidades próprias das crianças da Educação Infantil.

3.1.5 Considerações sobre as condições e posições ocupadas pelos cargos e carreiras docentes na Educação Infantil

Diante do esforço de análise para fins de conhecimento das condições e posição ocupada pelas carreiras e cargos docentes na Educação Infantil, dentro da Educação Básica, realizaremos um destaque aos aspectos iniciais presentes nas regulamentações locais dos municípios analisados, que parecem estar em jogo na disputa política, que é ao mesmo tempo teórica e prática, pelo poder de conservar ou de transformar as categorias de percepção da realidade.

A partir do entendimento do espaço social como um espaço de relações, nota-se que os Estatutos e Planos de Carreira que regulamentam as funções docentes na Educação Infantil trazem elementos peculiares e característicos em cada município analisado, porque cada um dos espaços municipais tem a sua estrutura e história que lhe é própria, a qual, por sua vez, abrange a reconstrução retrospectiva de um passado que, através do potencial criativo dos agentes, é capaz de determinar, delimitar, definir o sentido, sempre aberto, às exigências do presente e, sobretudo, do futuro.

Nos Municípios de Araucária, Curitiba, Pinhais e Piraquara, conforme demonstra o quadro 8, constatamos que os cargos e carreiras das trabalhadoras docentes de Araucária, Curitiba e Piraquara (Educadoras Infantis, Professoras da Educação Infantil e Agentes Educacionais) estão à margem do Plano de carreira da categoria do magistério. Em Pinhais, todos os cargos docentes (Educadora Infantil) pertencem à categoria do Magistério.

QUADRO 8: MAPEAMENTO DO LUGAR OCUPADO PELO CARGO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ESTATUTOS E PLANOS DE CARREIRA EM CURITIBA, PIRAQUARA, ARAUCÁRIA E PINHAIS

MUNICÍPIO	ESTATUTO SERVIDORES	ESTATUTO MAGISTÉRIO	PLANO DE CARREIRA	CARGO	JORNADA	ANO DE APROVAÇÃO DO PLANO DE CARREIRA
CURITIBA	X	-----	Única Carreira da Educação Infantil	Professora de Educação Infantil	40h	2014
		X	Profissionais do Magistério	Professora	20h	2014
PIRAQUARA	X	X	Plano de carreira dos Servidores da Educação Escolar Pública	Agente Educacional I "Interação com Educandos"	40h	2017
				Assistente Operacional Escolar <i>(em extinção)</i>	40h	2017
			Plano de Carreira do magistério	Professor	20h	
ARAUCÁRIA	X	----	Plano de Carreira para o Quadro Geral	Educadora Infantil I; Educadora Infantil II	40h	2006
		X	Plano de carreira do Magistério	Professora	20h	2006
PINHAIS	X	X	Plano de Carreira do Magistério	Educadora Infantil e Professora	40h e 20h respectivamente	2009

FONTE: A autora.

Em Curitiba, a carreira única intitulada “Carreira da Educação Infantil” é regida pelo Estatuto e Plano de Carreira dos Servidores Públicos do município. O cargo é cindido da carreira dos Profissionais do Magistério, pertencendo a uma carreira

única, isolada. Enquanto a cisão estrutural entre as carreiras é explicitada nesse caso, temos, por outro lado, a nomenclatura do cargo que, entre os casos analisados, é a que mais se aproxima da identidade social docente: “Professoras da Educação Infantil”.

Já em Piraquara há três planos distintos de carreiras: a) dos servidores; b) do Magistério; e c) dos Servidores da Educação Escolar. A esse último pertencem as Agentes educacionais I e Assistentes Operacionais, cujo requisito para ingresso é a aquisição de Ensino Fundamental completo.

No Município de Araucária, há os dois Quadros: o Quadro Geral e o Quadro do Magistério. Nesse caso, a diferença está no fato de que cada um deles é regulamentado por seus planos de carreira e estatutos específicos, isto é, a segmentação ocorre de modo mais visível, expressando-se em legislações distintas: Estatutos e Planos de Carreira dos servidores incluem as Educadoras Infantis e Estatuto e Plano do Magistério absorvem as Professoras. Há ainda outra especificidade no caso dos cargos nesse Município. As diferenciações entre os cargos docentes estendem-se para a existência de três cargos: Professoras, Educadoras Infantis I e Educadoras Infantis II.

Finalmente, no Município de Pinhais, está um diferencial quanto à localização: o cargo de Educadora Infantil está dentro do Estatuto e Plano de Magistério, reconhecido como função docente. Por outro lado, as atribuições referentes ao princípio de cuidar e educar, segundo constatamos na descrição sumária das atribuições dos cargos, estão designadas somente às Educadoras Infantis. Cabe lembrar que as professoras nesse município, ainda que não estejam nos CMEI, trabalham com as turmas de pré-escolas presentes nas escolas.

A inclusão do cargo na categoria do Magistério, como ocorre em Pinhais, representa um avanço do ponto de vista da maturação das condições objetivas e subjetivas. Esse avanço exprime a construção de esquemas de percepção e apreciação que, por sua vez, são produtos de lutas simbólicas anteriores desse grupo de trabalhadoras e exprimem, de forma transformada, o estado das relações de forças simbólicas.

É no seio das disputas no campo da Educação Básica (sobretudo no campo político), e por meio delas, que ocorre o trabalho de produção e imposição do sentido, uma luta pela percepção ou imposição do que é considerado verdade.

Os Planos de Carreira das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, no Município de Araucária, são anteriores as aprovações do FUNDEB e do PSPN. No caso de Curitiba, a legislação de 2006 vigorou até dezembro de 2016, ainda que viesse a ser substituída pelo novo plano de carreira aprovado em 2014. Essa observação é importante, pois as aprovações do FUNDEB e PSPN tensionam as relações de forças objetivas que, por sua vez, tendem a reproduzir-se nas relações de forças simbólicas, nas visões do mundo social.

Entretanto, em Piraquara, a recém-aprovada legislação, que data de 2017, mantém trabalhadoras docentes à margem do magistério e imputa-lhes uma condição de ingresso aquém do estabelecido pela legislação nacional.

O quadro 9 possibilita a visualização de outras condições objetivas de valorização docente em vigor nos Planos de carreira: jornada, ingresso e locais de atuação das trabalhadoras docentes da pequena infância.

QUADRO 9 – ALOCAÇÃO, INGRESSO E JORNADA PARA ATUAÇÃO NOS CMEI DOS MUNICÍPIOS DE CURITIBA, PIRAQUARA, ARAUCÁRIA E PINHAIS

MUNICÍPIO / CARGO		INGRESSO	NÍVEL ESCOLAR EXIGIDO	JORNADA	LOCAL DE ATUAÇÃO	HORA-ATIVIDADE
CURITIBA	Professora da Educação Infantil	Concurso público	Nível Médio - Magistério	40 horas	CMEI	20%
	DOCÊNCIA I - Professora	Concurso público	Ensino Superior	20 horas	Escolas (séries iniciais e finais) /CMEI/ CMAE/Faróis do Saber	33%
PIRAQUARA	Agentes Educacionais	Concurso público	Ensino Fundamental completo	40 horas	CMEI	NÃO
	Assistente Operacional	Concurso público	Ensino Fundamental – cargo em extinção	40 horas	Funções diversas na prefeitura até 2016 e CMEI	NÃO
	Professora	Concurso público	Nível Médio/ Magistério	20 horas	CMEI e Escolas	33%

ARAUCÁRIA	Educadora Infantil I Educadora Infantil II	Concurso Público. Houve em 2016 PSS (liminar da justiça)	Nível Médio - Magistério	40 horas	CMEI	10% não regulamentado
	Professora	Concurso público	Ensino Superior	20 horas	CMEI e Escolas	33%
PINHAI	Educadora Infantil	Concurso Público. Traz na legislação possibilidade de contratação temporária	Nível Médio - Magistério	40 horas	CMEI	33%
	Professora	Concurso público.	Ensino Superior	20 horas	Escolas	33%

Fonte: A autora.

O local de atuação, conforme demonstra o quadro 9, revela que os municípios estudados integraram os cargos das trabalhadoras docentes da Educação Infantil à Educação, embora os mantenha, à exceção de Pinhais, em carreiras separadas do grupo do magistério.

Há também aquelas situações nas quais se desenha um movimento de transição, a exemplo de Piraquara, que previa, até o limiar do ano de 2016, às Assistentes Operacionais (cargo em extinção), a opção de escolha pelo exercício da função de apoio na Educação ou em outras funções, tais como merendeira, limpeza e conservação dos espaços entre outros.

Nos municípios estudados, as trabalhadoras docentes atuam 40 horas semanais nos CMEI e o concurso público é a forma estabelecida na legislação para ingresso. Em Araucária, excepcionalmente em 2016, ocorreu a atuação do Ministério Público no Município, o qual determinou a contratação temporária, por meio de Processo Seletivo Simplificado, a fim de resolver questões da falta de profissionais docentes. Essa modalidade de contratação está prevista somente na regulamentação da carreira de Pinhais, em caráter excepcional para o provimento temporário ou substituição emergencial de titulares do cargo.

É preciso ressaltar que os concursos públicos destinados às trabalhadoras

docentes da Educação Infantil e às professoras têm seu lugar de atuação diferenciado na estrutura do sistema municipal de ensino: as primeiras estão restritas à atuação nos CMEI e as professoras podem optar entre CMEI e escolas.

A formação exigida em geral para as trabalhadoras docentes é Nível Médio, Magistério, e para as professoras Ensino Superior. Em Piraquara está a exceção dentre os municípios pesquisados, pois a exigência para ingresso no cargo de “Agente Educacional I Interação com Educandos” é o Nível de Ensino Fundamental Completo e para as professoras, Nível Médio - Magistério.

Sobre a relação entre o número de profissionais docentes e o número de crianças por turma, tomaremos como fundamento, para breve análise, o Parecer nº 20, de 2009, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, construído a partir de ampla participação social¹, para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área, constituindo-se em uma importante referência acerca do número de crianças por professor, de modo a viabilizar adequada atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias e a Deliberação 02 de 2014 do Conselho Estadual de Educação.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil recomenda, a partir da consideração das características do espaço físico e das crianças, (agrupamentos com mesma faixa etária) a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças entre zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança entre dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças entre quatro e cinco anos).

A Deliberação 02/2014, do CEE do Estado do Paraná, estabelece um número menor de crianças por profissional docente, que precisa ser avaliado também segundo as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas singularidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na instituição, admitindo como parâmetro a seguinte relação professor/criança:

I - do nascimento a um ano de idade - até seis crianças por professor; II - de um a dois anos de idade - até oito crianças por professor; III - de dois a três anos de idade - até doze crianças por professor; IV - de três a quatro anos de idade - até quinze crianças por professor; V - de quatro e cinco anos de idade - até vinte crianças por professor. (PARANÁ, 2014)

Dos dados retirados das regulamentações oficiais dos municípios sobre a proporção entre a quantidade de profissionais docentes e o número de crianças, segundo a sua faixa etária, temos que as organizações prescritas preveem atender o estabelecido entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e/ou a Deliberação nº 02/2014. Contudo, na prática, há dificuldades para assegurar essa organização, conforme constatamos na informação fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Piraquara:

O número de crianças por professor é definido pela Instrução Normativa Municipal Nº 2/2011. Sendo que o município já fez um termo de ajuste junto ao Núcleo Regional de Educação Área Metropolitana Norte/ Secretaria de Estado da Educação/ PR para gradativamente atender a exigência da Deliberação do CEE/PR Nº 02/2014. O município não conseguiu adequar-se ainda a essa Deliberação pelos seguintes motivos: a Promotora do Município de Piraquara determinou que todas as crianças de 4 anos fossem obrigatoriamente matriculadas, sem o uso do corte etário; atraso na entrega de 3 unidades novas unidades do Proinfância, as quais garantem a ampliação dos espaços e do número de vagas. MARA, Rubian. **Dimensionamento Educação Infantil – Município Piraquara.** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <rubianpaula@yahoo.com.br>. 29 mai. 2017.

Constatamos que há dificuldades com relação às condições materiais, de espaço físico e, como veremos no próximo capítulo, também há desafios quanto à falta de pessoal.

Sobre a hora-atividade, ainda que determinada pela Lei do PSPN , ela não é uma realidade para as trabalhadoras docentes da Educação Infantil. A hora atividade está prevista em lei em dois dos quatro municípios pesquisados: Curitiba e Pinhais. No primeiro, a legislação prevê a implantação gradativa de 20% para 33% e, em Pinhais, está regulamentado 33%. Em Piraquara e Araucária, ao menos enquanto capital jurídico, ela não está assegurada.

3.2 A REMUNERAÇÃO PRATICADA COM AS TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme asseveram os autores Thiago Alves e Marcelino de Rezende Pinto (2011, p.622), entre as informações que aludem ao status socioeconômico dos professores, em comparação com outras ocupações, a partir de dados sobre o nível de escolaridade, a ocupação e o nível de renda são os principais descritores das medidas de nível socioeconômico nas pesquisas que tratam sobre a posição e

mobilidade social de tradição inglesa e americana, pois “não se pode concluir que os professores ganham bem ou mal sem contextualizar a profissão, comparando-a a outras que requerem nível de formação equivalente” (ALVES; PINTO, 2011, p.622).

Assim, analisamos as tabelas de vencimentos referentes ao ano de 2016. Em Curitiba, as mesmas foram obtidas consultando-se a legislação e o site da Secretaria Municipal de Recursos Humanos, “Rh 24 horas”. A tabela de vencimentos do magistério do Município de Araucária encontrava-se disponível no site do SISMMAR (Sindicato dos Servidores do Magistério de Araucária) e as tabelas referentes às Educadoras Infantis I e II foram solicitadas através de contato telefônico e, posteriormente, de comparecimento junto ao Departamento de Recursos Humanos, para protocolar a solicitação. Esse procedimento também foi o mesmo encaminhamento adotado para solicitação das tabelas de vencimentos de Pinhais, referente às Professoras e Educadoras Infantis, e Piraquara – Professoras e Agentes Educacionais.

QUADRO 10 - VENCIMENTOS INICIAIS/2016 DAS TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA, ARAUCÁRIA, PINHAIS E PIRAQUARA – FORMAÇÃO MAGISTÉRIO

MUNICÍPIO	CARGO ³⁵	JORNADA	VENCIMENTO INICIAL	VENCIMENTO INICIAL/VALOR HORA-AULA
Curitiba	* Professora	20	1.265,48	15,81
	*Professora da Educação Infantil	40	2.303,17	14,39
Araucária	** Professora	20	1.511,91	18,89
	**Educadora Infantil II	40	2.335,89	14,59
	**Educadora Infantil I	40	1.838,67	11,49
Pinhais	***Professora	20	1.446,90	18,08
	***Educadora Infantil	40	2.585,31	16,15
Piraquara	Professora	20	1.067,96	13,34
	Agente Educacional I Interação com Educandos	40	939,75	5,47

Fonte: A autora a partir das tabelas salariais de 2016.

NOTA: Tabelas obtidas por meio diversos: * Lei nº 14807/16 de 04/04/16 e Portal da Transparência. ** SISMMAR e dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Araucária. *** Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais e Decreto 2580 de 2016.

Em todos os municípios analisados foram considerados os vencimentos iniciais, ou seja, aqueles que se referem ao nível de ingresso na carreira. Os dados mostram quão diferentes são os vencimentos entre as carreiras das professoras com

formação nível Médio - Magistério e as demais carreiras para atuação exclusiva na Educação Infantil.

Ao analisarmos os vencimentos, apresentados no quadro 10, é importante considerarmos que estamos analisando os vencimentos para carreiras que têm jornadas de trabalho diferentes. As professoras, em todos os municípios pesquisados, trabalham 20 horas semanais. As carreiras docentes estruturadas exclusivamente para o trabalho com as crianças nos CMEI dos municípios pesquisados, ou seja, Professora de Educação Infantil, Educadora Infantil I ou II e Educadora Infantil são detentoras de cargos de 40 horas semanais. O valor por hora-aula auxilia quanto à percepção da análise das diferenças entre os vencimentos iniciais das carreiras docentes dentro de cada município.

Importa ressaltar também que, quando estamos falando das Professoras (com exceção do Município de Piraquara, que exige nível Médio para ingresso das professoras) estaremos analisando o primeiro nível da tabela do “Quadro em Extinção”, uma vez que os Municípios de Curitiba, Araucária e Pinhais, consideram como nível mínimo para ingresso a formação em nível Superior. Além disso, considerando os anos de aprovação de cada lei, as professoras, atualmente, não se encontrariam mais neste nível.

Por exemplo, a tabela vigente em 2016 em Curitiba está regulamentada pela Lei 10.190, de 2001. Desde então, a professora, considerando-se uma situação em que tenha participado de todos os crescimentos horizontais, teria avançado pelo menos oito referências, considerando o interstício de dois anos para cada procedimento que possibilita o avanço de uma referência à outra.

Em Curitiba, as Professoras da Educação Infantil na sua condição de ingresso, recebem 9,1% a menos que a professora localizada na parte especial da carreira, referência inicial (A), se essa atuasse as mesmas 40 horas semanais.

Em Araucária, as diferenciações estão entre três funções docentes: Professoras, Educadoras Infantis I e Educadoras Infantis II. Se atuasse 40 h semanais, a Professora com nível inicial, formação magistério, receberia 22,7% a mais que a Educadora Infantil II. Já as Educadoras Infantis I, recebem 39,2% menos que as professoras e 21,29 % a menos que as Educadoras Infantis II.

No Município de Pinhais, onde ambas as trabalhadoras se encontram no mesmo plano de carreiras do magistério, mas com cargos e vencimentos

diferenciados, caso a Professora optasse por trabalhar 40 horas, receberia 37,51% a mais que os vencimentos da Educadora Infantil.

Em Piraquara, as Agentes Educacionais trabalhando 40 horas semanais recebem 12% menos que as professoras trabalhando 20 horas semanais.

Analisando os vencimentos com base no valor do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) instituído pelo MEC, em 2016, de R\$ 2.135,63, constata-se que Pinhais se destaca entre os municípios elencados como o que apresenta o melhor vencimento inicial pago às Educadoras Infantis.

No quadro 11 é possível compararmos os vencimentos das professoras e trabalhadoras docentes que atuam nos CMEI, considerando-se a sua movimentação na tabela mediante a conclusão e apresentação do diploma de Ensino Superior .

QUADRO 11 – COMPARAÇÃO DE VENCIMENTOS – CURSO SUPERIOR – TRABALHADORAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL (ESCOLAS e CMEI) DE CURITIBA, ARAUCÁRIA, PINHAIS e PIRAQUARA – 2016

MUNICÍPIO	CARGO	JORNADA	VENCIMENTO COM CURSO SUPERIOR
Curitiba	Professora	20 h	1.918,15
	Professora da Educação Infantil	40 h	2.723,04
Araucária	Professora	20 h	2.335,89
	Educadora Infantil II	40 h	2.832,85
	Educadora Infantil I	40 h	2.704,25
Pinhais	Professora	20 h	2.068,68
	Educadora Infantil	40 h	2.900,73
Piraquara	Professora	20 h	1.601,94
	*Agente Educacional I	40 h	***

FONTE: A autora a partir das tabelas salariais encontradas nos sites ou solicitadas as Prefeituras dos Municípios de Curitiba, Piraquara, Pinhais e SIMMAR. Elaborado pela autora.

Nota: *** Informação não disponível.

No caso de Curitiba, no ano de 2016, permaneceu a tabela formatada pela legislação anterior à Lei nº 14.580 de 2014, ou seja, pela Lei 12.083, de 2006, que recebeu ajustes em relação ao número de referências para fins de enquadramento.

Segundo a tabela salarial de 2016, a Professora de Educação Infantil poderia ter reconhecido seu nível de formação superior, se contemplada no processo de Crescimento Vertical e ascender ao nível II, quando então receberia R\$ 2,723,04, por 40 horas semanais. No entanto, esse processo de Crescimento Vertical só pode ocorrer após o término do estágio probatório de três anos.

Considerando a situação em que a Professora da Educação Infantil (após o

Estágio Probatório), ou seja, no seu quarto ano de trabalho, tivesse reconhecida a sua formação de nível superior, ela estaria recebendo 46,74 % a menos que o profissional do magistério em início de carreira com graduação e que atuasse as mesmas 40 horas semanais. Ressalta-se ainda que o enquadramento por ocasião da nova legislação havia entrado em andamento, mas não fora concluído, conforme já destacamos nesse estudo.

Em Araucária, uma Educadora Infantil II, no seu quarto ano de trabalho, passa a receber R\$ 2.832,85, considerando-se o avanço por tempo de serviço e a progressão por titulação de Ensino superior, quando então chega à Referência 2 (R2), nível 3. As Educadoras Infantis I passam a receber R\$ 2.452,83 nesse mesmo processo. A professora inicia a carreira com um vencimento de R\$ 2.335,89 para uma jornada de 20 horas. Portanto, a Educadora Infantil II recebe 37,5% a menos que uma professora em início de carreira, com a mesma formação e que atua as mesmas 40 horas. Além disso, essa diferença aumenta, pois no quarto ano de trabalho a professora não estará recebendo R\$ 2.335,89, mas R\$ 2.526,50.

Nesse caso, as Educadoras Infantis I passariam a receber R\$ 2.704,25 quando tivessem pelo menos seis anos de trabalho, o que representa 42% a menos do que receberia a professora com 40 horas de jornada, em seu nível inicial de carreira e com a mesma formação e 5% a menos que a Educadora Infantil II, que estivesse em seu quarto ano de trabalho, com o mesmo nível de formação.

As Educadoras Infantis, no Município de Pinhais, após o Estágio probatório de três anos, poderiam pleitear a sua promoção e avançar do nível “A I” à Classe B, “nível II”, ao apresentar seu diploma de licenciatura plena. Neste caso, receberiam R\$ 2.900,73, o que representa 70,11% do que recebe a professora em início de carreira recebe com a mesma formação e atuação numa jornada de 40 horas, ou seja, a Educadora Infantil recebe 29,89% a menos no seu quarto ano de trabalho, em relação à professora no seu primeiro ano de carreira.

Os dados de nossa pesquisa reforçam a afirmação de Correa, Castro e Barbosa (2016, p. 905) de que “a questão salarial nos parece um elemento importante quanto ao estabelecimento de relações entre os sujeitos que atuam na escola, seja no âmbito do Ensino Fundamental seja no da EI”. Quando partimos do pressuposto de que, no serviço público, a relação entre os sujeitos docentes está dominada pela ideia de dignidade profissional, pressupomos também a exclusão da

ideia de servilismo ou da arbitrariedade.

Nesse sentido, o estabelecimento de hierarquia entre funções docentes na Educação Infantil, advinda especialmente pela diferenciação salarial, tensiona o sentido do serviço público, isto é, tensiona a relação dos sujeitos docentes em prol do objetivo comum que é qualidade da educação para as crianças de 0 a 5 anos.

A constatação de Gatti e Barreto (2009) assevera que o “sentimento de menos-valia da categoria, expresso em tantos e tantos estudos, passa pela condição salarial” e pelas “perspectivas de carreira”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 254).

Alves e Pinto (2011) analisam as características do trabalho docente no Brasil e comparam as suas remunerações à de outros profissionais com o mesmo nível de formação, a partir das bases de dados demográficas e educacionais - do Censo Escolar e PNAD, ambos de 2009. O exame partiu de microdados de 1,97 milhões de docentes, cuja análise acerca do rendimento médio dos professores da Educação Básica, considerando as diferentes etapas de atuação e o nível de formação, revelou que

[...] quanto mais jovem o estudante, menor o rendimento do seu professor, em concordância com Sampaio et al. (2002) e Gatti e Barretto (2009). Considerando que parte dos professores que atuam na educação infantil possui formação em nível médio, observa-se que seus salários estão inclusive abaixo do piso salarial (R\$ 950,00) para uma jornada de 40 horas definido pela Lei n. 11.738/2008. (ALVES; PINTO, 2011, p. 625).

Os autores constataram que o rendimento do professor tem sido atrelado à idade dos estudantes. Além disso, considerando que 51,1% dos professores que atuam na Educação Infantil possuem formação em nível Médio, seus salários estão inclusive abaixo do piso salarial para uma jornada de 40 horas, definido pela Lei 11.738/2008. O termo “salário” é utilizado pelos autores em razão de que os dados dizem respeito não só à rede pública, mas também ao setor privado, pois foram obtidos por meio do Censo Escolar e da PNAD, ambos de 2009.

Gouveia (2012), a partir dos dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, apresenta uma análise sobre as condições de remuneração dos professores paranaenses e observa que docentes na Educação Infantil, que atuam com crianças de 0 a 3 anos, apresentaram uma média de remuneração 33% menor que a média dos docentes que atuavam no Ensino Médio. Esse cenário, segundo a autora, também revela “que em alguma medida, ainda

estamos pagando os professores pelo tamanho das crianças” (GOUVEIA, 2012, p.100).

Considerando o panorama interno à organização do trabalho docente nas redes de ensino, a autora destaca que os mecanismos de diferenciação nas remunerações indica a manutenção também de desigualdades internas ao sistema de ensino que contrapõe à concepção de valorização e de condições igualitárias de desenvolvimento profissional.

Esse é um impasse de ordem estrutural: necessitamos de um quadro de condições de financiamento público voltado à educação mais equitativo, pois a política de fundos (FUNDEF/FUNDEB) com a incumbência de reorganizar a distribuição de recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento de ensino, a partir do número de matrículas das redes públicas nos estados brasileiros, acaba gerando alta desigualdade de remunerações (GOUVEIA, 2012).

Isso porque o gasto com pessoal é o elemento que exige maior investimento em educação, conforme mostrou o estudo do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI) organizado por Carreira e Pinto (2007) e, sendo os valores de gasto aluno/ano desiguais, a remuneração também o será. Esse desafio é sobrepujado na Educação Infantil, pois quanto menor a criança maior será o número de profissionais docentes requeridos para o exercício do trabalho, conforme verificaram os autores.

A hierarquização de carreiras docentes, instituídas entre profissionais que apresentam a mesma formação e área de atuação - o magistério - desconsidera as discussões realizadas na CONAE/2010 que reafirmou o disposto na Lei nº 11.738 de 2008, que prevê a isonomia salarial em relação à titulação com as demais carreiras do serviço público. Validando essas discussões acerca da remuneração, o PNE assim estabelece na meta 17:

“Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º (sexto) ano da vigência deste PNE”. (BRASIL, 2010).

A meta 17 remete a luta por aproximar os rendimentos dos professores a outras categorias profissionais que têm o mesmo nível de escolarização em nossa sociedade e, igualmente, há a defesa de que esse quadro precisa ser modificado, em razão de tornar atrativa a carreira às próximas gerações.

No caso da Educação Infantil, esse cenário é ainda mais crítico, se considerarmos que dentro do mesmo campo, da mesma profissão, há docentes que têm a mesma formação em nível superior, mas têm remuneração inferior.

A assunção da docência na Educação Infantil por profissionais com ensino superior, recebendo o equivalente à docência com formação nível Médio, foi o que Beatriz Muraski Heck (2014) também constatou em sua pesquisa voltada à carreira das educadoras do Município de Curitiba. Esse cenário também corresponde ao constatado por Mércia de Figueiredo Noronha Pinto (2009), que pesquisando o trabalho docente na Educação Infantil em Belo Horizonte, observou que as educadoras infantis recebiam 60% do correspondente aos vencimentos das professoras e havia um número expressivo de educadoras que possuíam nível superior: 80% das respondentes tinham curso superior, sendo 54% formadas em Normal Superior e 24% em Pedagogia.

Silva e Brito (2016), por ocasião do levantamento das produções nas Reuniões da Anped (entre 2010-2015), nos grupos de trabalho e nos anais do III Encontro do Fineduca (2014-2015), sobre a temática do financiamento e da valorização na Educação Infantil, constataram que os estudos apontam para um baixo financiamento da primeira etapa da Educação Básica que, por sua vez, reflete não só na insuficiência de oferta de vagas para as crianças, mas também na pouca atratividade salarial e da carreira na Educação Infantil.

As carreiras em sua organização para a Educação Infantil precisam dar sentido ao futuro das trabalhadoras docentes e compensar a renúncia por ganhos em carreiras de outras áreas de atuação na Educação Básica, sendo igualmente remuneradas segundo a sua formação. Isso porque concordamos com Supiot (1995) que a tríade configurada pela dignidade na relação com o poder, serenidade na relação com o dinheiro e continuidade na relação com o tempo, são características distintivas do espírito do serviço público de qualidade.

Atentar para a estruturação dos planos de carreira de maneira a viabilizar perspectivas claras, promissoras e recompensadoras para o exercício da docência é uma necessidade quando a questão é a atratividade de carreira e a valorização social da profissão. Segundo Gatti,

Salários pouco atraentes [...] e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no

exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor [...] Assim, ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores. (GATTI, 2009, p.256).

A partir de Gatti (2009), depreendemos que, tanto a captação do interesse quanto a permanência, e, portanto, a não rotatividade dos profissionais docentes, passa pelo modo como a sociedade e os próprios profissionais percebem a profissão docente.

A análise documental realizada nessa seção buscou contextualizar algumas condições objetivas admitidas como fundamentais à compreensão da realidade concernente à valorização docente na Educação Infantil. Nas próximas seções, pretendemos dar voz às trabalhadoras da Educação Infantil e seus representantes nas SME e sindicatos, de modo a ampliarmos essa compreensão.

4. EM BUSCA DE UMA SIGNIFICAÇÃO DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

*O frio pode ser quente?
[...]
vazio e cheio,
bonito e feio
são jeitos das coisas ser,
depende do jeito da gente ver.
Ver de um jeito agora
e de outro depois,
ou melhor ainda,
ver na mesma hora os dois.
(Jandira Masur)*

Partiremos, para fins de nossa reflexão sobre a valorização docente na Educação Infantil, da premissa de que as trabalhadoras docentes que desenvolvem seu trabalho com as crianças da creche e pré-escola, até 5 anos de idade em CMEI, que recebem nomenclaturas diversas em seus cargos nos diferentes sistemas de ensino, que não a de professora, pertencem ao conjunto do que a Constituição Federal de 1988, mais precisamente, a Emenda Constitucional nº 53 de 2006, chamou de “profissionais da educação escolar”.

Dito isso, temos na redação da nossa Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso V, que a valorização dos profissionais da educação escolar das redes públicas de ensino é um princípio estabelecido por meio da garantia, na forma da lei, de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e que, ainda prevê no seu inciso VIII, o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional.

Reiterando a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, prevê também a necessidade de adequadas condições de trabalho, períodos reservados para estudos, planejamentos e avaliação, incluindo licenciamento periódico quando o assunto é formação, conforme artigo 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:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na

carga de trabalho;
VI - condições adequadas de trabalho.

Ingresso por meio de concursos públicos, carreira, formação (inicial e continuada), condições de trabalho e remuneração (PSPN) são os principais elementos destacados com vistas à valorização dos profissionais da educação. Observemos que o instrumento compreendido como capaz de corporificar o que se entende por valorização, tanto na Constituição Federal, como na Lei de Diretrizes e Bases, é o plano de carreira. Nesse sentido, conhecer as percepções das trabalhadoras docentes da Educação Infantil acerca desses instrumentos objetivados em seus municípios, pode ajudar a ampliar as discussões sobre a temática da valorização e a sua estreita relação com a qualidade da educação infantil.

A condição das trabalhadoras docentes, que desenvolvem o seu trabalho com as crianças de 0 a 5 anos, está imersa num conjunto complexo de variáveis, interesses e necessidades diferentes no campo da educação, os quais são disputados pela sociedade.

Como exemplo disso, temos a autonomia dos municípios na regulação das políticas de valorização docente, um componente firmado a partir do Regime de Colaboração instituído pela Constituição Federal de 1988. Há uma complexidade quanto à organização dos planos de carreiras para trabalhadoras docentes e professores em cada um dos mais de 5.560 municípios³⁶, uma vez que esse processo se dá num país de grande extensão territorial como o nosso, onde os entes federados são marcados tanto por desigualdades sociais entre si, como internas.

Além disso, há também outras questões em disputa, como a necessidade de universalização do Ensino Fundamental, de ampliação significativa do acesso à Educação Infantil e demais etapas e modalidades da Educação Básica, que por sua vez está atrelada à questão da melhoria das condições de oferta, que abrange a infraestrutura escolar, disponibilidade de equipamentos, quantidade de alunos por turma, formação docente entre outros. Essas e outras demandas, por sua vez, implicam na necessidade de aumento do investimento, entre outras questões salutaras que se encontram no bojo das discussões das políticas educacionais.

³⁶ IBGE(2000).

Conforme Jorismary L. Severino e Margarita V. Rodríguez (2015), que realizaram o estado do conhecimento sobre os planos de carreira dos profissionais da educação, a concentração de pesquisas a respeito da temática da valorização tem se alargado a partir da segunda década do século XXI, mais precisamente no momento em que o movimento dos trabalhadores da educação intensifica a sua luta pela implementação dos planos de carreira, após aprovação da lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, no ano 1996. Trata-se, desde então, de um esforço contínuo pela ampliação do debate concernente à valorização docente.

Apesar da aprovação do FUNDEF carregar uma grande expectativa frente à possibilidade de viabilizar a criação de condições para melhorar a remuneração dos professores, não foi isto que aconteceu. Em termos de valorização, inclusive alguns conflitos foram desencadeados, conforme atesta Davies:

O FUNDEF, por exemplo, só explicitou a remuneração para os professores (segundo a Emenda Constitucional n. 14) ou os profissionais do magistério (segundo a Lei n. 9.424) no ensino fundamental, deixando de fora os trabalhadores de outros níveis e modalidades de ensino. (DAVIES, 2006, p. 756)

Diante da focalização na valorização dos profissionais do magistério no nível fundamental, apesar da obrigatoriedade outorgada às unidades subnacionais para construírem os Planos de Carreiras e Remuneração do magistério, vinda com a regulação instituída de forma centralizada pela União, por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentada pela Lei nº 9.2424/1996 ³⁷, nos parece que a valorização por meio de planos de carreira para as trabalhadoras docentes da Educação Infantil passou a se fortalecer apenas com a implantação do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, em 2007.

A inclusão da Educação Infantil na política de fundos representou a aquisição de um importante capital para legitimar o reconhecimento da Educação Infantil e de suas trabalhadoras docentes no campo da Educação Básica.

³⁷ Mas destaca-se que a lei da Reforma de Ensino 5.692 de 1971 foi um marco para a consolidação da carreira do professor no Brasil, pelo fato de criar, pela primeira vez, a obrigatoriedade da aprovação dos estatutos do magistério (Grochoska, 2015).

Segundo Fernandes (2015, p.51), o FUNDEB “trouxo elementos que puderam ser aventados como pressupostos de redefinição do papel do Estado, principalmente ao resgatar o conceito de educação básica pelo fundo”. Por outro lado, houve limitações quanto aos investimentos econômicos voltados à manutenção da educação pública, pois o fundo não enfrentou o aumento de receitas para MDE, além dos dispostos na vinculação constitucional dos recursos, permanecendo os obstáculos para valorização dos profissionais da educação, que se tornaram mais explícitos a partir da aprovação da Lei nº 11.738/2008.

É verdade que, nas transferências intrarredes, pode haver aumentos de recursos – como também podem ocorrer perdas -, dado que o fundo é estadual. Entretanto, a operação contábil não eleva o patamar de receitas além da vinculação constitucional. (FERNANDES, 2015, p.21)

Ampliar o debate, explicitar o que compreendemos por valorização na atuação docente na primeira infância e examinar como podemos aferi-la é fundamental na perspectiva de auxiliar no movimento de formulação das políticas públicas, tanto nacionais como locais, que visam a qualidade da educação.

Com essa intenção, iniciaremos destacando que compreendemos o plano de carreira como mecanismo central capaz de objetivar a valorização das trabalhadoras docentes. Essa objetivação, por ocasião da sua elaboração, precisa ser considerada em dois níveis distintos segundo Dutra Jr et al (2000): um nível conceitual e outro objetivo.

[...] No nível conceitual, é a ideia que fundamenta a carreira, razão de sua existência. No nível objetivo, é a própria definição da carreira, em sua estrutura, organização e funcionamento. No âmbito do serviço público, é instituída em norma legal específica. (DUTRA Jr et al., 2000, p.198).

Segundo os autores, no nível conceitual temos os fundamentos que o constituem, quando então o plano é projetado segundo as intenções (ideias e interesses) que o fundamentam e o organizam. Já o Plano de carreira no nível objetivo é a expressão dessas intenções no que diz respeito à carreira sob a forma como ela está organizada, estruturada e em funcionamento.

A partir do exposto pelos autores compreendemos que o nível conceitual antecede o plano objetivo, por dizer respeito ao processo de tensionamento de interesses até a culminação da obtenção do consenso possível. Esse consenso

possível, por sua vez, diz respeito ao nível objetivo.

Disso posto, depreendemos que os planos de carreira, em seu âmbito objetivo, expressam o consenso das relações de forças imbricadas pelos diferentes agentes e suas intenções e fundamentos, os quais foram pleiteados e organizados conforme os sentidos produzidos no seio das lutas no campo das políticas educacionais. Mas não somente, isto é, as disputas não se encerram em âmbito oficial, por ocasião da instituição da norma legal.

A lei é um produto social, é uma produção histórica. Nesse caso, ela representará o ponto de chegada de um processo e o início de outro, um novo começo para os próximos tensionamentos a fim de conservar ou subverter as regras do jogo, no que tange às condições para obtenção da valorização no campo da Educação Básica.

Assim, temos que os planos de carreira das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, em suas expressões conceituais e objetivas são construções advindas de percepções dos agentes sociais envolvidos na sua organização, os quais estão imersos em sistemas simbólicos. Eles representam as relações de força que estão sempre presentes nas consciências em forma de categorias de percepção dessas relações.

Segundo Grochoska (2015), a carreira pode ou não promover valorização docente. Isso dependerá da definição das regras instituídas nesse mecanismo legal que as estruturam e definem acerca do modo pelo qual ocorrerá o desenvolvimento da vida funcional do professor até a sua chegada à aposentadoria.

A depender da forma como a carreira está organizada, pode haver “travas que resultem em encaminhamentos de não valorização” (GROCHOSKA, 2015, p.96). Como exemplo disso, a autora menciona a dificuldade de ascensão em progressões, a não viabilização à participação de processos de formação e a regulamentação imprópria das condições de trabalho.

Segundo os depoimentos das trabalhadoras docentes, a tipificação das travas mencionadas por Grochoska (2015) se manifestam e, em algumas circunstâncias, se acentuam, privilegiando a carreira da professora em detrimento das trabalhadoras docentes da Educação Infantil. Esse quadro se torna ainda mais complexo se pensarmos que seus vencimentos iniciais são, consideravelmente, mais baixos.

A regulamentação do direito à licença prêmio em um dos municípios

pesquisados é outro exemplo:

Por exemplo, o direito da licença Prêmio [...] no meu caso, eu tenho três licenças prêmios vencidas e eu não consigo tirar porque não tem funcionário. Se tem falta de funcionário, como é que sai um funcionário pra retirar licença prêmio? E na educação infantil, vou mais longe. Porque as professoras, elas podem procurar uma substituta pra cobri-las. Nós não temos quem nos cubra, nem licença prêmio, nem maternidade! Então, se a minha colega de sala ficar grávida e sair em licença maternidade, eu vou ter que dar um jeito de trabalhar sozinha. Se eu quero sair de licença prêmio, alguém vai trabalhar sozinha porque a prefeitura não contrata e não acha mecanismos pra suportar isso. (Dália)

Dália explica que apesar de um direito convencionado na legislação, a realidade da falta de profissionais dificulta o gozo do exercício da licença prêmio. Já com relação às professoras, como explica a entrevistada, a prefeitura organiza-se contratando outras profissionais para substituí-las, isto é, as professoras que atuam na rede municipal como estatutárias duplicam sua jornada segundo um procedimento conhecido como uma dobra de padrão, o qual não se configura como hora extra.

Gatti (2012), ao discutir os planos de carreira organizados por estados e municípios e sua relação com a vida profissional dos docentes e com a qualidade da educação, declara que a maioria dos planos de carreira têm um caráter de natureza mais burocrática, que não estão fundamentados “em perspectivas educacionais, como, por exemplo, a vinculação da carreira docente à qualidade educacional pretendida ou a valorização do professor visando a essa qualidade”. (GATTI, 2012, p.106).

Nesse sentido, ainda que o plano de carreira seja, como afirmou Dutra Jr (2000, p.198), “instrumento de administração de recursos humanos”, ele não deve se restringir à uma formulação e/ou execução concebida como natural, linear e muito menos imposta pelos administradores de cada ente federado. Isso porque, desde a sua projeção no nível conceitual até a sua implementação, concorrem esforços para obter ganhos no jogo político, que pressupõe a vinculação de processos e interações que não se limitam a estratégias organizacionais de um grupo apenas, mas que fazem parte do movimento engendrado pelos diferentes agentes.

Os planos de carreira estão circunscritos em uma luta conceitual e objetiva pelo poder de conservar ou transformar as categorias de percepção acerca da valorização docente. Esse modo de percepção do que é legítimo a ser considerado

nos planos de carreiras é objeto de lutas importantes.

Os planos de carreira, enquanto mecanismos centrais constitutivos das políticas educacionais, implicam na consideração de recursos de poder (capitais) disputados por seus agentes e têm a expressão das concepções de valorização docente operacionalizada (ou não) pela máquina governamental, pelas instituições do Estado.

Em se tratando das trabalhadoras docentes que atuam na primeira infância, qual a percepção das trabalhadoras pesquisadas acerca dos sentidos do que considera como valorização do seu trabalho? Essas percepções são decorrentes da forma pelas quais estão organizados os planos de carreiras? Essas questões nortearão a discussão da seção que segue.

4.1 A POSIÇÃO DA VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O desafio desta seção está em aportar elementos estruturantes que possibilitem a análise sobre o que as trabalhadoras docentes da Educação Infantil consideram valorização profissional.

Compreendendo que essas profissionais são produtos e produtoras da história, no campo da educação e da sua experiência acumulada nessa trajetória, pretendemos refletir acerca do modo como os planos de carreira têm se apresentado no campo da educação e a posição das trabalhadoras docentes da Educação Infantil dentro da temática da valorização docente.

Entendendo que o espaço social é relacional, encontrar o sentido, a racionalização sobre o contexto de valorização para as trabalhadoras que atuam com a pequena infância³⁸, requer uma análise numa perspectiva de mão-dupla: será necessário considerar as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas. Isso quer dizer que para compreendermos o sentido revelado ao conceito de valorização docente da Educação Infantil no campo da educação, precisaremos conceber esse último como um espaço social constituído por meio de uma relação de interdependência entre as perspectivas do objetivismo (que se refere à dimensão material, às coisas – por exemplo, a divisão das turmas por faixas etárias, a

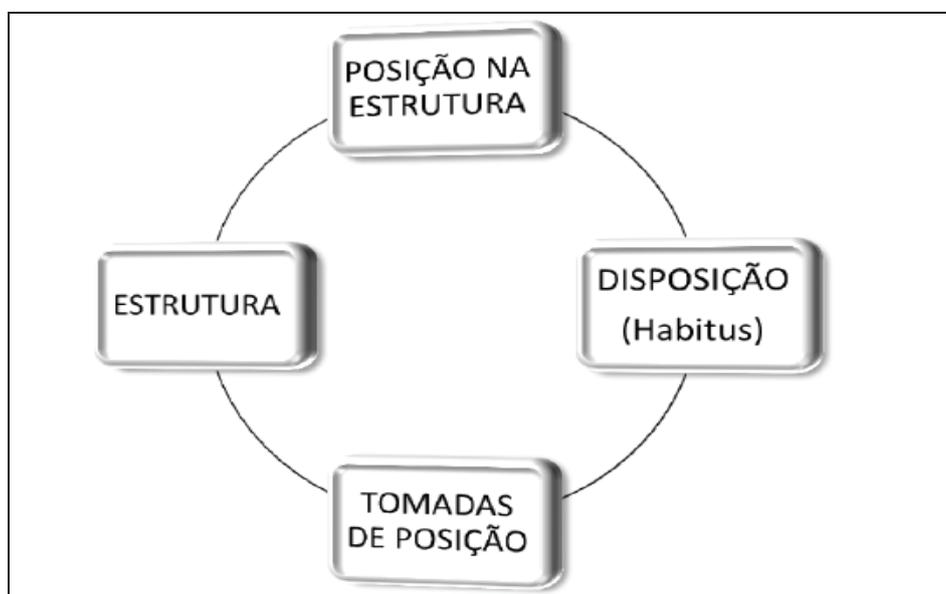
³⁸ Por pequena infância entendemos, para fins desse estudo, como a atuação com a faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

organização dos planos de trabalho docente, entre outros aspectos) e do subjetivismo (referente às estruturas mentais – por exemplo, os sistemas de classificações, princípios de divisões das carreiras docentes etc.).

É por meio das interações sociais que são reveladas tanto as estruturas objetivas como as subjetivas. Dito de outro modo, o lugar ocupado pelo cargo ou carreira da trabalhadora docente da Educação Infantil no campo da educação, em cada município, é um lugar construído histórica e socialmente e ele traz indicações acerca da proximidade ou distanciamento entre essas profissionais e os demais profissionais docentes, os quais têm suas carreiras alocadas dentro do grupo do magistério nesse espaço social.

O posicionamento da carreira pode aumentar as chances de sua aproximação (ou distanciamento) com os demais profissionais docentes na estrutura do campo da educação. Essa posição é constituída por meio das disposições (habitus) e das tomadas de posição de suas agentes no que tange a disputa pela valorização docente, pela distribuição de capitais específicos requeridos para esse fim (figura 6).

FIGURA 6: DINÂMICA DE PRODUÇÃO DA POSIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESTRUTURA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO



FONTE: A autora

Os capitais são compreendidos como armas, herdadas ou adquiridas, cartas de um jogo que representam poder num campo específico, podendo ser, por

exemplo, de ordem política, social, físico, artística, escolar, econômico, cultural, etc. O capital pode ser compreendido como uma energia social, qualidades, habilidades, características singulares capazes de exercer influência nas tomadas de posição pelos agentes, uma vez que representam princípios de diferenciação na estrutura social de um campo. São, portanto, meios e fins diferenciados conforme a posição dos agentes na estrutura.

Assim, quais seriam os capitais em disputa no campo da educação e que estão sendo buscados pelas trabalhadoras docentes na Educação Infantil para fins de valorização docente? Quais são os capitais tidos como específicos no campo da educação que lhe possibilitariam a subversão das regras do jogo e tomada de posição na estrutura do campo? Essas são questões que permeiam as reflexões desse trabalho.

A estrutura é modificável. As trabalhadoras docentes na Educação Infantil não são apenas reflexos das estruturas objetivas engendradas no campo da educação, pois ao mesmo tempo em que essas estruturas as influenciam, elas geram comportamentos/práticas (estruturas cognitivas) que igualmente influenciam nessa estrutura. Logo, as práticas das trabalhadoras docentes e dos demais agentes no campo da educação (professoras, gestores municipais, famílias, entre outros) estão associadas tanto a estruturas objetivas como subjetivas.

Isso ocorre porque todos os agentes de um campo passam por um processo permanente de socialização que se inicia na infância com a família (primeira socialização), prossegue com o processo de escolarização (segunda socialização) e avança, continuamente, com a inserção em tantos outros espaços sociais (religioso, artístico, político, etc).

Por meio da socialização recebemos uma série de informações sobre o mundo, devido às diferentes estruturas nas quais estivemos e/ou estamos vinculados e que conformam nossa estrutura cognitiva, nossa matriz de percepção, que à luz de Bourdieu, compreendemos como habitus, ou ainda, de uma disposição (gostos, classificações, visões de mundo) advinda de uma história que foi incorporada, inculcada. Desse modo, o habitus funciona como princípios geradores de práticas distintas, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes.

O habitus é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, e bens e práticas. Assim como as posições das quais são produto, os habitus são diferenciados; mas são também operadores de distinções: põe em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comuns. (BOURDIEU, 2008, p. 22)

Com isso estamos querendo dizer que o habitus, e aqui destacaremos o habitus profissional, é uma matriz de percepção interpretativa do mundo e, partindo da ideia de que as condições de socialização, as experiências de cada agente são únicas e que, as instâncias de socialização são diversas, cada habitus é, portanto, relacional.

Contudo, os indivíduos socializados numa mesma classe social (posição no espaço social), têm tendência a serem semelhantes, inclusive por oposição aos outros. Portanto, para compreender as práticas e as percepções das trabalhadoras docentes na Educação Infantil é necessário entender que elas seguem regras colocadas em jogo e no jogo dentro de um espaço social, de modo consciente ou não.

Portanto, temos que o campo da Educação Básica é um espaço de posições sociais que se retraduz em um espaço de tomadas de posição (conservação ou subversão às regras do jogo) pela intermediação do habitus (ou disposições) profissional.

Cada espaço de posição ocupado pelo cargo ou carreira da trabalhadora docente na Educação Infantil corresponde a um habitus (percepções, classificações) produzido pelos condicionantes sociais associados. Pela intermediação desses habitus e de suas capacidades geradoras, se estrutura um conjunto sistemático de propriedades e qualidades vinculadas entre si por uma afinidade de estilo de pensar e agir.

A partir disso, inferimos que o modo de percepção e ação das trabalhadoras docentes, seus princípios de visão e de divisão e gostos diferentes – escolha entre o que é considerado bom ou ruim, ajustado ou não, opiniões políticas e a maneira de expressá-las podem diferir do modo de conceber e agir das professoras, que ocupam posições diferentes na estrutura.

Assim, a docência na Educação Infantil, que tem uma posição dentro do campo da educação, refletirá o cenário de um jogo que ocorre no espaço social específico: o campo da Educação Básica. Esse jogo tem uma lógica própria e é

jogado segundo as regularidades das regras específicas desse espaço social, definidas pelo estado de relações de forças históricas e entre as forças (instituições e agentes) presentes no campo da educação.

Entre as forças e agentes presentes no campo da educação podemos citar, principalmente: o capital do tempo da Educação Infantil no campo na educação; a luta pelo acesso às vagas nas instituições; a consolidação do papel das instituições de Educação Infantil e de suas trabalhadoras docentes no campo; o financiamento adequado às necessidades dessa etapa da Educação Básica; a diferenciação do ingresso nos concursos públicos entre as trabalhadoras docentes da educação infantil - que não precisam ser graduadas ou ter feito investimentos na sua formação para além do magistério nível médio - e as professoras - que precisam ter graduação em pedagogia ou normal superior para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental (e que podem optar por atuar nas turmas de pré-escola, por exemplo, em CMEI de alguns municípios).

Retomando, portanto, cada trabalhadora docente, enquanto agente do campo da Educação Básica, tem sua trajetória social, seu habitus e sua posição nesse campo. As estratégias dessas trabalhadoras docentes estão diretamente relacionadas às suas posições no campo. O habitus profissional, enquanto uma disposição incorporada pelo processo de socialização desempenha papel fundamental nas escolhas para manutenção ou subversão das regras do jogo, pois “o habitus define a percepção da situação que o determina” (BOURDIEU, 1983, p. 141).

O campo da educação, assim como qualquer outro, é um lugar de lutas. Um espaço estruturado de posições. Trata-se de uma estrutura modificável desde que haja estratégias destinadas a modificá-la, segundo os interesses em disputa e pessoas predispostas a jogar o jogo.

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre agentes ou as instituições envolvidas na luta ou se, preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. Esta estrutura que está no princípio das estratégias destinadas a transformá-la, está ela própria sempre em jogo: as lutas cujo lugar é o campo, têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (BOURDIEU, 1983, p. 120)

Compreender a posição ocupada pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil, no campo educacional, implica em compreender qual ou quais são os capitais específicos em disputa, que foram acumulados em lutas anteriores e que podem ou têm orientado estratégias posteriores. A estrutura do campo da educação (assim como em qualquer campo) é determinada pela distribuição desigual de capitais.

A posição das trabalhadoras docentes da Educação Infantil será valorizada conforme o volume do capital ou capitais específicos que são igualmente valorizados no campo da educação. As tomadas de posições podem assumir a forma de um conflito entre os antigos e modernos, isto é, entre os novos agentes que chegam ao campo e têm de “pagar o direito de entrada”, que consiste no reconhecimento do valor do jogo e no conhecimento prático dos princípios de seu funcionamento.

A Educação Infantil, em relação à estrutura do campo educacional, passou a apresentar uma posição diferenciada nesse espaço, em razão, especialmente, de seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica. Desde então, instaurou-se um diferenciado estabelecimento de relação de forças entre os agentes e as instituições que já se encontravam no campo da educação e a Educação Infantil. E é essa relação dialética entre a dinâmica que envolve a estrutura e a conjuntura que determinam a posição e a disposição das trabalhadoras docentes que têm buscado a sua valorização no campo educacional.

4.1.1 Os sentidos atribuídos à valorização docente na Educação Infantil

Em busca da apreensão dos sentidos acerca da valorização docente pelas trabalhadoras docentes, desenvolveremos nossa investigação a partir dos seguintes eixos, com suas respectivas categorias de análise – todos permeados pelas dimensões do reconhecimento social:

1. CARREIRA: o lugar ocupado pelo cargo e carreira.
2. FORMAÇÃO: formação inicial e formação continuada.
3. CONDIÇÕES DE TRABALHO: ingresso; jornada; saúde do trabalhador; número de crianças; hora-atividade; qualidade de vida.
4. REMUNERAÇÃO: vencimentos iniciais, vencimentos finais; progressões.

Os eixos foram organizados com base na revisão da literatura sobre

valorização docente e essa cotejada com as enunciações feitas pelas trabalhadoras docentes que atuam na Educação Infantil nas entrevistas e análise documental.

Como metodologia utilizada para seleção das entrevistadas, elegemos os seguintes procedimentos:

A) Em um primeiro momento definimos a realização de 16 entrevistas, sendo 04 entrevistadas por Município. Dessas, foram indicadas uma trabalhadora docente em início de carreira e outra em final de carreira pela Secretaria Municipal de Educação e, igualmente outras duas profissionais, uma em início e outra em final de carreira indicadas pelo Sindicato que as representa.

B) Contato com as equipes técnicas das Secretarias da Educação e dos Sindicatos que representam as trabalhadoras docentes em cada município, explicando os objetivos e procedimentos da pesquisa. Em geral, após o contato, foi solicitado um tempo por cada equipe para selecionar e fazer a sua indicação.

C) Um segundo contato foi promovido para se conhecer a definição do local e o nome das entrevistadas. As prefeituras de Araucária e Pinhais solicitaram que os pedidos fossem protocolados no setor de Recursos Humanos, nos prédios centrais das respectivas prefeituras. Após essas solicitações, aguardamos em média 30 dias para recebermos o retorno com a indicação das entrevistadas, as quais foram entregues pessoalmente pelas equipes responsáveis pela Educação Infantil destas prefeituras. De modo geral, as secretarias de educação indicaram o local e incumbiram as direções do CMEI de fazerem as indicações. Assim, os CMEI previam a melhor data e horário para a realização das entrevistas e nesse dia havia o contato com uma profissional em início e outra em final de carreira.

D) Com os Sindicatos, as Dirigentes responsáveis pela representação das trabalhadoras docentes nos CMEI repassaram-nos os nomes e contatos de suas indicações e nos recomendaram às mesmas. Posteriormente, entrávamos em contato, agendando data e local para a realização das entrevistas, que por vezes ocorreram na sede dos sindicatos ou ainda em local escolhido pelas entrevistadas.

E) As questões desenvolvidas foram organizadas em seis blocos com vistas a viabilizar a sua categorização e análise (ANEXO A).

F) Após a transcrição das entrevistas, procedemos ao exame da frequência e sentido dos termos que contêm as ideias centrais desenvolvidas pelas entrevistadas, organizando-as nas planilhas de análise. Os nomes das entrevistadas foram

codificados e utilizamos nomes fictícios de flores com o fim único de nos atermos ao conteúdo de investigação, ao qual está voltado esse estudo.

G) Procedemos também uma segunda etapa de realização de entrevistas com 01 representante da Secretaria Municipal de Educação e 01 representante do Sindicato da categoria de cada município pesquisado. Conforme acordado no instante da realização das entrevistas, os nomes e lugares serão preservados.

As entrevistas são consideradas importantes nessa pesquisa por entendermos as pessoas como agentes portadores de um habitus que se expressa também como um capital simbólico. Dessa forma, as entrevistas representam a possibilidade de uma maior amplitude de sua expressão, favorecendo a identificação de subtextos e intenções que, por vezes, estão implícitas acerca da temática da valorização docente.

A seguir, apresentaremos o quadro 12 com a categorização das representações das trabalhadoras docentes na Educação Infantil, sobre os sentidos da valorização profissional. O objetivo da categorização ou tematização não foi o de engessar as falas das entrevistadas em compartimentos rígidos, que pretendam a sua formatação, mas antes foi uma estratégia com vistas a viabilizar uma organização dos achados da pesquisa que favorecesse o exame de recortes para fins de leitura, interpretação, percepções de similitudes, diferenças, divergências e convergências.

As falas produzidas pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil e, igualmente, os discursos dos representantes das Secretarias Municipais de Educação e Sindicatos, estão vinculados objetivamente e subjetivamente com o lugar que ocupam em cada Município.

Para além de uma quantificação, que se encerra em si mesma, o quadro 12 foi organizado com vistas a examinar inicialmente as principais questões que se articulam com a valorização docente nos discursos produzidos pelas trabalhadoras docentes. Inicialmente apresentaremos esse panorama referente à frequência dos termos que expressam os sentidos de valorização, segundo as percepções das trabalhadoras docentes na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que buscaremos cotejar com a análise documental.

QUADRO 12: APRESENTAÇÃO GERAL DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR SUAS TRABALHADORAS DOCENTES EM QUATRO MUNICÍPIOS: CURITIBA/PIRAQUARA/ARAUCÁRIA/PINHAI

EIXO	TERMOS	Curitiba	Piraquara	Araucária	Pinhais	FREQUÊNCIA
CONDIÇÕES DE TRABALHO	Aposentadoria especial	1	0	0	0	1
	Hora-atividade	3	2	2	0	7
	nº adequado de profissionais	2	1	1	0	4
	Tratamento não diferenciado	1	1	2	1	5
	Materiais e brinquedos	1	0	1	0	2
	Espaço adequado	0	0	1	2	3
REMMUNERAÇÃO	Remuneração	4	4	3	4	15
FORMAÇÃO	Formação	1	3	1	1	6
	Compartilhar com as famílias cuidar e educar	2	2	3	2	9
CARREIRA	Plano de carreira	3	1	1	2	7
	PCCR igual ao das Professoras	0	1	2	0	3
	Titulação	3	1	2	1	7
	Mesmo tratamento dado às professoras	1	1	1	0	3
	Nomenclatura do cargo/carreira	1	2	3	2	8

Fonte: A autora a partir das entrevistas.

Conforme podemos observar, vários são os elementos percebidos como valorização pelas trabalhadoras docentes. Contudo, a remuneração é, sem dúvidas, o elemento de maior peso nas afirmações. Apenas uma trabalhadora não associou diretamente o termo à valorização. Entretanto, nós já abordamos essa temática no capítulo 1, quando discutimos a relação das trabalhadoras com o dinheiro e o tempo,

e também no capítulo 2, quando trouxemos a realidade das remunerações praticadas nos Municípios de Araucária, Curitiba, Pinhais e Piraquara.

Desta forma, prosseguiremos em conhecer os demais elementos destacados pelas trabalhadoras como sendo capazes de denotar valorização.

4.1.1.1 Plano de carreira

O termo “plano de carreira” é citado por 10 entrevistadas como viabilizador da valorização de sua profissão. Desse quantitativo, 02 mencionam de forma direta a necessidade do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) das trabalhadoras docentes na Educação Infantil igualar-se ao PCCR das professoras. Contudo, apareceram também outros termos que dizem respeito à estruturação dos planos de carreira e, que por isso, organizamos dentro do eixo carreira, a saber: titulação (08); tempo de serviço (01) e nomenclatura do cargo/carreira (08).

O termo titulação, segundo as entrevistadas, precisa ser considerado no que diz respeito à formulação do plano de carreira que, segundo as entrevistadas, precisa prever remuneração condizente com a formação, seja de Ensino Médio ou Ensino Superior.

A estabilidade somada à possibilidade assegurada de avançar em sua remuneração, gerada pela organização de um plano de carreira, também representa um incentivo que vem com o significado de valorização, conforme afirma Sálvia. Porém, a trabalhadora compreende a limitação desses avanços ou ganhos futuros:

Porque agora já tem um plano de carreira. Foi feito. Vai haver o reconhecimento se você estudar mais. Isto é um incentivo para a gente estudar mais. Talvez estudar pedagogia, talvez me transformar em professora e não mais auxiliar... (Sálvia)

A afirmação de Sálvia evidencia a percepção de esperança de melhoria em suas condições profissionais, trazida pela existência de um novo plano de carreira. Essa melhoria, contudo, é explicitada pela esperança de saída da posição de auxiliar para ocupar a posição de professora, já que o novo plano possibilitaria as condições de acesso ao capital requerido para esse intento: o curso superior.

Conforme já afirmamos no capítulo 1 desse estudo, a estabilidade da condição de servidora pública perde sua força se a dignidade das trabalhadoras

docentes está colocada em jogo, quando, de posse do capital valorado no campo (ensino superior), o plano de carreira não lhe recompensa a renúncia de ganhos melhores em outras carreiras da Educação Básica.

Relacionada ainda à questão da titulação, do grau de escolaridade, encontramos a exteriorização de uma problemática advinda do fato de a nomenclatura do cargo e/ou da carreira não serem condizentes com a formação, ou ainda, dito de outra forma, o fato de a organização da carreira das trabalhadoras docentes não prever a formação em Ensino Superior e, ainda apresentarem nomes diversos, que carregam uma classificação outra que não a de professor.

A análise das enunciações produzidas pelas trabalhadoras docentes possibilitou detectarmos um conflito decorrente dessa organização estrutural dos cargos e carreiras para o trabalho com a criança pequena, que desencadeia um tratamento diferenciado, classificatório, atribuído às trabalhadoras docentes da Educação Infantil. A afirmação de Rosa apresenta não só a existência da distinção entre as carreiras docentes para o trabalho com a criança na Educação Infantil, como suscita o aspecto da incerteza no que se refere à recompensa por permanecer nessa condição profissional:

Eu acho que se tratassem a [trabalhadora docente da Educação Infantil] como é tratado o profissional do magistério na escola, já seria uma valorização. Porque essa diferença da [trabalhadora docente da Educação Infantil] e o profissional do magistério não deveria existir, porque todos têm a mesma formação. Por que essa diferença? [...] o profissional de magistério tem todos os seus direitos garantidos; [a trabalhadora docente da Educação Infantil] não! Acho que se nós fôssemos tratadas iguais aos profissionais de magistério, já seria uma valorização. Porque eles têm a hora atividade deles garantida; eles têm os direitos deles sempre garantidos. Nós, não! Não temos nada. Tudo é incerto! (Rosa)

Ainda sobre o nome do cargo ou carreira, importa-nos dizer que não há palavras inocentes ou neutras. As nomenclaturas dos cargos e carreiras foram construídas e incorporadas pela prática social e têm um papel simbólico central na construção do lugar das trabalhadoras docentes na estrutura social e, antes ainda, têm efeito na percepção que as mesmas têm de si mesmas enquanto pertencentes ou não ao grupo dos profissionais docentes, que também considere a formação obtida e a prática realizada. O nome da carreira e do cargo traz essa identificação direta com a posição de docente/professor.

Assim, constata-se que, a efeito próprio das percepções coletivas, o conceito

de “Educadora Infantil”, “Professora da Educação Infantil”, “Agente Educacional”, “Educadora” e tantas outras nomenclaturas atribuídas às funções docentes, são produtos de um mesmo esquema de percepção construído ou de um sistema de classificação comum, onde a palavra que precede o cargo, ou a carreira, usurpa a sua identidade nominal de docente e impõe a representação de sua existência e de unidade dentro de um limite que as circunscreve à um sub-lugar, a uma distinção da posição docente dessas profissionais no campo da educação.

Uma simples palavra pode transformar toda a experiência de uma relação social. Isso porque a palavra está associada a esquemas de percepção e apreciação e sua modificação alterará também o modo de ver o objeto e suas propriedades, que até então estavam despercebidas ou relegadas para segundo plano, tais como os interesses comuns, que por vezes são dissimulados pelas diferenças (como gênero, origem social, cultural e política, etnia entre outras), frutos de um poder de distinção, de separação (BOURDIEU, 2007). As classificações são produtos, portanto, da dominação, da violência simbólica.

As nomenclaturas diversas das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, presentes nessa pesquisa, e tantas outras que podem ser encontradas em nosso país, são construções sociais, frutos de experiências históricas de relações entre os diferentes agentes no campo da assistência social e no campo da educação. Essas nomenclaturas foram escolhidas com base no modo de perceber os sentidos impregnados acerca do que significa educar e cuidar de crianças, da concepção de criança, infância, gênero, classe social, financiamento público da educação, entre outros tantos capitais que funcionaram e/ou ainda funcionam como frutos de um poder de distinção, de separação. Logo, são classificações advindas do mecanismo de violência simbólica.

4.1.1.2 A Formação e hora-atividade

A categoria da “formação” foi mencionada por 07 das entrevistadas, das quais 04 são indicadas pelas SME e, apenas uma delas tem curso superior em Pedagogia. As outras 03 trabalhadoras, indicadas pelos Sindicatos, possuem curso superior ou estão cursando.

O acesso à formação continuada é considerado uma forma significativa de valorização pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil. Vejamos o que disse

Hortência, demonstrando um desejo ávido de ser incluída no processo de formação organizado pela Secretaria Municipal de Educação:

Quando tiver os cursos de professores, não excluir [nome do cargo de trabalhadora da Educação Infantil]. Porque na hora de cobrar, a gente é cobrada igual professor. Mas na hora de ganhar as coisas, a gente não ganha igual professor. Tipo assim, os cursos, que são conhecimento... entendeu? Só que na hora de cobrar que uma criança se machucou, a gente é cobrada que nem professor. Só que na hora de ganhos... não estou falando de dinheiro, mas de curso, conhecimento. Eles têm curso quase toda semana. Quase toda semana tem um curso! E a gente, não! A gente fica aqui na... Que nem... teve a palestra na Federal, os professores foram e a gente ficou aqui, limpando brinquedo. A gente poderia estar lá, aprendendo, pra trazer para a sala de aula. (Hortência)

No caso dessa trabalhadora, a formação continuada é entendida como uma necessidade e um valor para a sua profissão. Não participar desse processo em seu município, para ela, transparece a percepção de sua posição ambígua, manifesta num sentimento de exclusão, de subalternidade, de uma hierarquia entre as profissionais, expressa sob a forma de “a quem importa” que seja concedida ou não a benesse do acesso ao conhecimento.

Fazendo parte do mesmo Município que Hortência, está Violeta, que ratifica o depoimento da colega, revelando uma percepção de invisibilidade quando o assunto é qualificação, formação continuada ou ainda condições para esse intento, que viria pela hora-atividade.

A gente não tem formação junto com os professores. Nós não temos hora-atividade nem uma vez no mês. A gente passa batido de ser orientado melhor, de ser assistida melhor. A gente não tem assistência. Às vezes a gente pega casos de crianças bem difíceis e a gente não tem orientação e não tem um profissional para te orientar, cuidar. (Violeta)

Violeta também manifesta o desejo de ser cuidada enquanto profissional, de receber atenção enquanto trabalhadora docente. A formação também tem, na concepção dessa profissional, esse caráter, de orientação, direcionamento e, portanto, de cuidado. Esse cuidado parece estar relacionado à forma de saber agir, agir com segurança.

Em outro município, há a admissão da formação como um valor para além da questão salarial pela trabalhadora, que também reafirma a existência da não garantia de participação e/ou divulgação dos cursos, fato esse que se soma a uma dificuldade de outra natureza: a liberação das profissionais para participarem das

formações e ainda assim garantir o trabalho no CMEI, com as crianças, nos dias em que há ausências de trabalhadoras:

Principalmente essas questões de valorização não só salarial do profissional, mas a valorização de forma geral. De criar cursos para todos que queiram participar. Por exemplo, essa semana... ontem mesmo, abriram curso para 20 pessoas, para a rede toda! Então assim, abriram no meio da tarde. Três horas da tarde foi recebido um e-mail: "Ah, tem um curso de contação de histórias para 20 vagas". Para quatrocentas, quinhentas [trabalhadoras da Educação Infantil]. Então assim: qual é a valorização nisso? Vinte privilegiadas farão esse curso. E é um curso de contação de histórias! Uma coisa que é essencial no nosso trabalho! Então a valorização também parte daí né! Dá questão de fornecer formação para todas as pessoas que têm vontade de participar! Nem que seja fora do horário de trabalho! Já que a organização atual não permite. Então... eu sei que as formações são bem longas e, então, cada semana sai uma de sala, ou duas no máximo se tiver alguém para cobrir [...] Serão vários dias, só que serão... horários que a gente está trabalhando né. E como que elas nos liberam? Se não tem ninguém para colocar no nosso lugar? [...] Então já complica né! (Azaléia)

Essa dificuldade, de se promover o acesso e depois a permanência nos cursos até a sua conclusão, é recorrente em todos os municípios pesquisados e o principal motivo está atrelado a não garantia da hora-atividade a todas as servidoras:

[...] quando vem a formação, que você poderia fazer, você não pode fazer, porque você não pode sair do CMEI, porque não tem gente! Quer dizer, não existe! Pode até existir bonito lá no papel da Prefeitura, mas na nossa realidade mesmo, muito difícil! (Dália)

[...] mesmo que chegue [referindo-se a oferta de cursos pela Secretaria Municipal de Educação], nós não temos condições de fazer, porque aí você vai ter que sair de sala, vai ter que deixar suas companheiras sozinhas. Então, isso sim acarreta... muita gente até faz a inscrição, vai na primeira, mas daí na segunda já pensa: _será que vai ter alguém para me cobrir lá na minha unidade? Se não tiver eu não vou, porque está faltando profissional. (Caliandra)

Há um senso de coletividade entre as trabalhadoras para garantir a melhor qualidade de trabalho, ao mesmo tempo em que se percebe um constrangimento quando se decide participar de uma formação até a sua conclusão, sabendo que há dificuldades com o dimensionamento de pessoal dentro da unidade.

[...] Temos direito a 33% de hora-atividade. Na prefeitura [...] ela teria que dar pelo menos 20%[...] há falta de profissionais. Posso usar um exemplo dessa semana no meu CMEI: faltaram sete profissionais em um dia! E sete profissionais, num CMEI que já não estava tendo permanência. Por conta disso, é a precarização do trabalho! Nós damos conta em duas, numa turma de maternal II, que não é o correto! (Caliandra)

A trabalhadora docente, com base em seu conhecimento acerca da lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público, afirma a hora-atividade como um direito, mas ao mesmo tempo, reconhece a posição ambígua da Educação Infantil em seu município, que não consegue viabilizar nem mesmo 20%.

A sobrecarga de trabalho, que se acentua com a não garantia da hora-atividade, tem se apresentado como um dos complicadores desse contexto. A hora-atividade, conforme revelam os depoimentos, é um direito, atribuído pela lei do Piso Salarial Profissional Nacional, não garantido pelos municípios pesquisados às suas trabalhadoras docentes da Educação Infantil integralmente.

Assim, a gente só fica sem esse total de horas na verdade, quando acontece de ter algum problema de afastamento de funcionário e até chegar outro. Aí assim, sabe... ele é encaixado. É colocado assim, tipo, não dá pra dar às 13 horas, então vamos dar oito horas esta semana e depois vai compensando e assim vai. Mas quando está tudo normal, o quadro de funcionários está normal, estamos dentro das horas normais. (Vanila)

Era para ser semanal, mas a nossa equipe sempre está... tem licença para tratamento de saúde, tem licença prêmio, esses tempos... Então, ela acontece de forma de rodízio, né? Então, começava com uma turma, ia seguindo. Não tinha um dia específico para cada turma. Ela acontecia na forma de rodízio. Quando não tem essa possibilidade e a equipe está reduzida, a gente faz menos carga horária. Ao invés de 8 horas, que é a nossa proposta, a gente faz 4 horas, 6 horas. E, quando não dá, não dá mesmo! (Dália)

Em relação à hora-atividade, há municípios que trazem alguma regulamentação, ainda que isso não signifique garanti-la. Enquanto num Município esse assunto não é pauta de discussão, em outros, diante da pressão das trabalhadoras docentes e, a depender da gestão interna do CMEI, há um movimento para se tentar prover algumas horas, ainda que difusas, para planejamento ou participação de formações, algo que ocorre numa posição não-oficial, não como um direito adquirido, mas como a concessão de uma benesse.

A partir dos relatos concernentes à hora-atividade, ficam evidentes a tensão e contradição advinda da oferta da formação e da dificuldade de participação diante da condição estrutural da falta de pessoal no cotidiano nas unidades. Em razão disso, observa-se que, para que os planejamentos voltados à formação das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, pelas Secretarias Municipais de Educação, alcancem

êxito, ou melhor, para que não se restrinjam a cartas de intenções sem ações, há a necessidade de previsão de investimento em um maior número de profissionais.

Outro conflito manifesto pelas trabalhadoras docentes é a dificuldade de concretização dos encaminhamentos sugeridos durante as formações para o trabalho com as crianças, em decorrência também da não garantia da hora-atividade e da falta de materiais:

[...] aparecem com coisas lindas, muito lindas de fazer, mas quando a gente chega aqui, não tem como! Nós não temos estrutura. Nós não temos material. Falta tudo! No ano passado, as meninas foram fazer curso de música. Vieram com muitas ideias, mas não conseguiram aplicar porque não tinha como fazer. Você não tem tempo! Ano passado mesmo, não tinha permanência. Não tinha tempo de fazer. Você não tem tempo, você não tem material. Então, é muita teoria. (Rosa)

Conforme afirma Vanila, levar trabalho para casa é comum em virtude da falta da hora-atividade. Porém, no caso de trabalhadoras que têm filhos pequenos ou outras situações particulares, isso se torna uma condição inviável. Logo, como bem afirma, o planejamento do trabalho é prejudicado e gera um sentimento de frustração:

Dificulta porque você não consegue organizar o trabalho, né? Você não consegue programar uma coisa diferenciada pra criança e aí você tem que fazer isso ou em sala ou na sua casa, que é complicado hoje em dia. Tem gente que não tem tempo, tem filhos, tem gente que tem um trabalho, tem gente que tem outras necessidades... e dificulta porque você acaba perdendo a função pedagógica do CMEI. Se eu não tenho hora atividade, eu posso até fazer uma atividade, mas eu não tenho continuidade naquela atividade. Posso até não jogar o brinquedo... falar: “_ olha, joguei o brinquedo porque não tem planejamento” [...] Não! Isso pra gente é vazio hoje né? Então, prejudica muito o trabalho. (Vanila)

De um modo geral, as profissionais afirmam perceberem-se importantes em seu fazer e ser, enquanto profissionais que trabalham com crianças pequenas, quando lhes é solicitada a participação em formações dentro do CMEI e pela Secretaria Municipal de Educação. A reflexão sobre seu trabalho e novos conhecimentos são elementos que alimentam essa compreensão do seu valor enquanto agente, que ocupa uma posição dentro da categoria docente. Isso foi o que Margarida afirmou quando mencionava o que representava ser valorizada na sua profissão:

[...] quando se traz uma formação de qualidade. Quando você tem uma... no

caso nosso aqui, vou dizer em relação à unidade: quando você tem uma profissional de qualidade, como a pedagoga, a diretora, que se preocupam em trazer um material de qualidade pra tua formação [...] (Margarida)

O contrário também é verdadeiro. A falta de condições para acesso e conclusão às formações, somada à falta de tempo e recursos para melhoria dos encaminhamentos no trabalho com as crianças parece gerar um sentimento de abandono, de não cuidado ou valorização com a categoria, no que tange à compreensão de seu papel social.

4.1.1.3 Condições de trabalho

Nos discursos das trabalhadoras docentes construídos a partir da indagação e da conversa sobre o significado da valorização docente para sua categoria, observamos a indicação de 10 termos que se referem ao eixo condições de trabalho, a saber: materiais de qualidade, hora-atividade, aposentadoria especial, espaços adequados, número de profissionais, tratamento de saúde, carga horária, falta de acompanhamento e apoio da SME dos municípios, compartilhar as ações de cuidado e educação com as famílias e também foi assinalada a necessidade de tratamento não hierárquico direcionado às professoras e às trabalhadoras docentes na Educação Infantil pelo poder executivo.

Os referidos termos apareceram ao longo das diversas entrevistas com as trabalhadoras docentes, que foram trazendo uma maior especificação sobre o que significa ter “condições de trabalho” e suas implicações com as dimensões da valorização docente e a sua transversalidade com a dimensão do reconhecimento social.

A frequência dos termos referentes às condições de trabalho não apresenta grandes diferenciações entre as entrevistadas indicadas pela SME ou pelo Sindicato. Contudo, estas últimas acrescentaram questões referentes à necessidade de se garantir aposentadoria especial, número adequado de profissionais e também levantaram a questão da luta pela diminuição da carga horária e a diferenciação de carga horária existente entre a carreira das professoras e das trabalhadoras docentes.

Ao considerarem a forma como a Educação Infantil é pensada ou organizada em seus municípios, de forma geral, as trabalhadoras docentes foram unânimes em

afirmar que não percebem valorização para sua categoria. A organização para fazer acontecer o trabalho com as crianças (carreiras, jornadas, direitos como licenças, entre outros aspectos) impactam não só na percepção do valor de seu trabalho por parte das profissionais, como também tem reflexos em diferentes âmbitos tais como para a formação, como vimos no subtítulo anterior e para a saúde das profissionais segundo afirma Dália:

Nós não somos nem tratados mais como profissionais [...] O serviço está acontecendo, mas não interessa de que forma ele está acontecendo [...] Se você adoecer você está errado. Como queriam lá implantar... se você tivesse tantos atestados, você perderia tal coisa, tal coisa... Quer dizer [...] como as pessoas não vão adoecer num processo de trabalho de 40 horas semanais, onde ela está trabalhando por duas, três pessoas? (Dália)

Assim como vimos que as profissionais sentem-se impelidas a não participar das formações devido às ausências em seus CMEI e, dentro desse contexto de falta de pessoal, há ainda um processo perverso de culpabilização por adoecer e ter que se ausentar para realizar tratamentos, conforme revela Dália.

O número de crianças por profissional é um aspecto salientado pelas trabalhadoras docentes como possível potencializador da dificuldade de desenvolvimento do trabalho de qualidade com as crianças, especialmente, quando não há um número adequado de profissionais.

[...] E estando você sozinha na sala, para levar ao banheiro, para levar para fazer as refeições, para auxiliar na higiene, para levar para o parque, para fazer a parte burocrática. Então, tudo isso deixa a gente muito cansada! (Orquídea)

Esse contexto, de inúmeras atividades a serem desempenhadas por poucos profissionais, torna-se ainda mais árduo quando os espaços não são adequados:

Principalmente quando falta profissional. Então, por exemplo, além do número de crianças, o espaço físico é pequeno. Então, 33 crianças no pré, você não, não dá uma atividade lá dentro. O CMEI não tem um espaço coberto. É bem novo. Então, no dia que chove, essas 33 crianças ficam o dia todo dentro daquela sala. Você não tem como propiciar um brincar lá dentro [...] (Dália)

[...] seria bom se, por exemplo, nós aqui tivéssemos mais funcionários para essa função, porque aqui nós temos dois maternais, nós somos duas funcionárias, mas nós também ficamos doentes (risos). Tem momentos que não podemos estar aqui e não tem quem nos substitua. E aí a professora acaba ficando sozinha. Para maternal, eu acho incabível uma professora

ficar sozinha, porque são dezoito crianças e todas precisam de algum auxílio. São independentes nas cozinhas delas mas, por exemplo, não posso deixar uma criança de dois anos ir ao banheiro sozinha. Às vezes (risos), eu a vejo se batendo, porque no meu horário de almoço, ela está atendendo uma criança no banheiro e as crianças em sala batendo um no outro, lá no meio da sala... Então eu acho difícil isso! Eu acho que teria que ter mais alguém, mesmo que ficasse disponível para quando precisasse e tal. (Margarida)

Quando algumas trabalhadoras docentes afirmam que o número de crianças não é adequado, elas argumentam também com base no fato de que ficam sozinhas, não somente por ocasião das ausências para tratamento de saúde, mas também em razão do horário de chegada diferenciado para as profissionais, que se alternam principalmente para atender à necessidade de recepção ou entrega das crianças às famílias ou responsáveis no final do dia, além da organização com vistas ao atendimento de necessidades básicas como alimentação e do horário de descanso das trabalhadoras - denominado de horário de “folga” pelas mesmas. Esse horário tem organizações que podem variar de CMEI para CMEI e receber orientações diferentes pelos municípios.

[...] por essa questão de organização mesmo, de professoras em que eu fico muito tempo, duas horas sozinha com eles, então, é um pouquinho difícil [...] Nas turmas de Pré I e Pré II. São duas profissionais. Então, na minha folga é a hora do sono. E na folga dela, eu fico o período sozinha. Antes, era uma hora e meia de folga. Esse ano, na nova gestão, são duas horas de folga, que prejudica bem mais a gente e o trabalho que a gente consegue desenvolver com as crianças também. Então, são 32 crianças pra eu atender no período de duas horas. E são crianças; por mais que eles tenham um pouquinho mais de autonomia, são crianças de 4, 5 anos já. É difícil de você trabalhar. (Dália)

[...] você tem ali o horário de entrada, das 7 até quinze para as oito, que aí vai variar de CMEI. Tem CMEI que das 7 às 8 fica apenas um profissional. No meu CMEI, das 7 até quinze para as oito fica um profissional. Quinze para as oito entra o segundo. Oito e meia entra o terceiro. Então nesse período você já fica ali com déficit de uma e meia, ou sozinho ou em dois. Aí tem os horários de folga, que geralmente são... posso falar da minha turma: umas duas saem ao meio-dia e voltam às 13h 30 min. E eu sou a terceira: saio às 13 e 30 e volto às 15 horas. Então, nesse período de 13h 30 min às 15 horas, elas ficam apenas em duas. Aí às 16 horas e 30 min uma vai embora. O portão abre às 17 horas. De 16 h e 30 min às 17 horas e quinze ficam em duas e de 17H e 15min às 18 horas fica apenas uma. Então é em torno de cinco, seis horas, variando, que ou se fica sozinho, ou se fica em dois profissionais. (Caliandra)

Em outro município, a trabalhadora docente desenvolve o trabalho com a turma de pré, com o auxílio de uma estagiária:

Então eu vejo que tem assim alguns [referindo-se as crianças] que estão muito além do que eu estou ali tentando fazer... e tem alguns que estão muito... que precisariam de mais estímulo. Mas eu não tenho esse tempo para trabalhar com essas crianças [...] então, realmente o número é grande [...] Tem uma estagiária no período da manhã e uma estagiária no período da tarde. Só que assim, a estagiária está mais para ajudar nesse sentido de cuidar, mais de olhar, de né... assim, as atribuições da turma, as responsabilidades da turma é da [trabalhadora docente da Educação Infantil], minha no caso ali. Hoje o livro, as avaliações, tudo o que tenho de registro, de planejamento, de projeto, tudo sou eu. Ela só auxilia na hora que eu preciso de alguma coisa, ah eu preciso de um recorte aqui, ajude ali, mais olhar as crianças mesmo, né. Mas o resto é tudo comigo só.

A revisão de literatura revela a existência de uma lacuna sobre o assunto do dimensionamento dos docentes nas instituições educativas, no que tange à relação criança-adulto observados nas instituições de Educação Infantil.

A distribuição de números de profissionais ocorre com base na consideração “da idade das crianças (quanto menores as crianças, maior o número de adultos) numa variedade de proposições, sem um consenso quanto a uma relação ideal para o trabalho educacional.” (CÔCO, 2010, p.6). A defesa é por um número de crianças por docente que viabilize a atenção, responsabilidade e interação com as crianças e famílias³⁹.

Segundo os relatos de algumas trabalhadoras docentes, observamos que há uma iniciativa dos gestores municipais de promover a redução do número de crianças se a sala de atividades for menor. Todavia, em que medida essas reduções, de fato, atendem aos objetivos de assegurar espaços seguros e adequados ao desenvolvimento integral das crianças é um assunto carente de pesquisa e análise cuidadosa dada a sua complexidade.

É uma criança por metro quadrado. Então aqui nós já não cumprimos a legislação porque tem mais crianças. Só que o que acontece: eles não descontam os espaços que têm mobília. Então, os espaços que tem mobília são contados como espaços de uma criança. Se você entrasse hoje ali na minha sala, você leva um choque por que estavam dormindo e tem colchonetes. Então, é um colchonete apertadinho do lado do outro. Sabe, têm lugares apertadinhos na sala que tem brinquedos. Nós temos que erguer todos os brinquedos, por em cima de armários para caber os colchonetes com todas as crianças na sala. Então, o espaço é muito restrito né! Então isso também causa um conflito entre eles. Por que eles não têm

³⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica- maio 2009. Disponível em: <[http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20\(MEC\).pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20(MEC).pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2017.

espaço nem para se movimentar direito. Aí é um esbarrando no outro, aí já briga! (Orquídea)

Conforme relata Orquídea, não basta que seja considerada a medida total da sala e que seja tirada uma média pelo número total de crianças do grupo. Há que se considerar nessa avaliação, que o mobiliário e os brinquedos são elementos indispensáveis ao trabalho, que irão compor não só o ambiente físico da sala de atividades, mas que terão implicações quanto às relações que serão ou não desenvolvidas no espaço, que necessitam do aconchego e da adequação às atividades criativas e de movimento das crianças.

Ainda, outro aspecto trazido, por essa mesma trabalhadora, é o de que esse espaço precisa considerar a natureza das propostas realizadas com as crianças. É na sala de atividades que as crianças brincam, dormem e muitas vezes, nos casos em que não se tem um refeitório, elas se alimentam. Esse espaço passa por muitas metamorfoses durante o dia de trabalho e influencia nas escolhas e não-escolhas⁴⁰, possibilidades pedagógicas do trabalhador docente e na sua percepção de valorização profissional, como afirma Orquídea:

Eu acho que isso também é uma coisa que deveria entrar na parte de valorização profissional. Por que o profissional vai ter uma qualidade melhor do trabalho dele e vai poder fornecer para as crianças também uma qualidade melhor do trabalho. Elas terão uma atenção melhor! Por que, às vezes, dá uma impressão que é depósito. Vinte e seis crianças, depois você vai ver o tamanho da sala, dá a impressão que é um depósito de crianças, por que é um espaço muito pequeno para a quantidade elevada de crianças [...] Nos dias de chuva, as crianças ficam em sala o dia todo, porque nós não temos um espaço coberto. Há o espaço do emborracho, onde as crianças brincam, mas chove ali! Então, dias de chuva, sem condições! Tem crianças que chegam aqui às 7 da manhã e vão embora às 18 horas. Então, essas crianças ficam dentro das salas o período todo. Só saem para fazer as refeições. Então, imagine aqui na frente, por exemplo, 26 crianças o período todo dentro de uma sala... é muito cansativo, tanto para [trabalhadora docente da Educação Infantil] quanto para as crianças [...] então o espaço físico, a estrutura tinha que melhorar [...] (Orquídea)

Outra questão assinalada por Vanila é a presença de estagiárias para auxiliá-las. Inegavelmente, essa contratação, em substituição a uma profissional com sua formação já concluída, leva a uma precarização no trabalho e compromete os critérios intencionados para uma Educação Infantil de qualidade.

⁴⁰ As “não-escolhas” mencionadas nesse trabalho são compreendidas como aquelas ações realizadas por falta de opção, de condições adequadas de trabalho advindas, nesse caso, principalmente, do espaço.

Ainda, em relação ao espaço, as afirmações sobre as melhorias não se restringem ao aumento das medidas por criança, mas estendem-se para questões de manutenção e segurança:

[...] a nossa sala é do lado de uma cozinha [...] você sente até cheiro de gás e tudo, é um perigo que está ocorrendo! Eu acho. As condições não são boas! (Magnólia)

[...] esses locais que são CMEI mesmo, eles precisam de reformas... direto de manutenção! Coisas que não têm. Muitos são casas alugadas e, pior ainda, é que eles fazem adaptações que ficam terríveis! Ruins! Então a gente tem que dar jeito para tudo! [...] a gente acaba se deslocando muito da sala... um banheiro adequado para cada criança ali... Porque dez crianças e um só banheiro? (Acácia)

[...] nosso CMEI não tem nem reboco nas paredes, como você pode perceber. Nós temos muitos problemas com infiltração, com mofo, com bolor! Então nós temos problemas com rinite muito grande e tal [...] São poucos banheiros para tanta criança! [...] são dois vasos para as meninas e dois vasos para os meninos, mas assim... nós temos três turmas de Pré! Quer dizer, é um absurdo! E aqui pra dentro também... só que daí, aqui são mais turmas e ainda com menos banheiros! Então, às vezes, o banheiro entope, estraga... Estraga um das meninas e um dos meninos, e daí fica com um só ...[...] demora pra vir arrumar, demora... a gente chama, chama, chama... Às vezes arruma. Arruma mal! [...] abriu a torneira e [...] (Orquídea)

As trabalhadoras mencionaram que há a necessidade de reposição, manutenção e diversidade de materiais e brinquedos para o trabalho com o grupo de crianças:

[...] Aquelas crianças estão lá desde o berçário. Sempre as mesmas coisas! Olhando para os mesmos brinquedos. Eles cansam né! Imagine! A gente cansa. (Azaléia)

[...] falta ventilador. Então fica mal ventilada com um monte de crianças. Na hora de você dar atividades coletivas, fica muito difícil dentro de uma sala. Na hora de fazer dormir é difícil. Ficam amontoados. (Vanila)

[...] não tanto materiais, digo papel, E.V.A... essas coisas nós temos. Tem a verba da APPF⁴¹, PDE⁴². O dinheiro a gente consegue arrecadar com apoio da comunidade, com festas... Esse tipo de coisas, a gente tem. Mas a questão de livros... ter livros diferentes. (Orquídea)

Nós precisamos de uma cobertura na porta para recepcionar as crianças em dia de chuva. Até mesmo o sol. Até aqui a Diretora esta correndo sozinha. Eu não vejo muito apoio. Isso também faz diferença no meu

⁴¹ APPF – Associação de Pais Professores e Funcionários.

⁴² PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) – Programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas. O MEC repassa recursos financeiros com o objetivo de apoiar a execução de todo ou parte de seu planejamento.

trabalho, pois é a maneira como as crianças chegam! (Margarida)

[...] falta material, falta instrumento, sabe? A gente quer trabalhar dentro, quer dizer assim... dentro de uma higiene legal e às vezes falta até isso! Falta papel, falta papel toalha, falta sabonete. Falta! Ah vem... mas não é uma coisa, assim, tão contínua que você não vai ter problema com isso. É direto! [...] podia ser melhor... (Vanila)

Os materiais mencionados pelas trabalhadoras docentes vão desde a necessidade de melhorar a recepção das crianças, desde o portão das unidades, e passam pelas questões de infraestrutura física, materiais de higiene a materiais pedagógicos.

4.1.1.4 Saúde das trabalhadoras docentes e a qualidade de vida

Nesta seção apresentaremos as percepções que apontam à relação direta entre qualidade de vida e as condições de trabalho⁴³ que têm impactos na saúde das trabalhadoras docentes da Educação Infantil.

Sobre a dimensão da qualidade de vida, nos fundamentamos no conceito enunciado por Grochoska (2015), que inaugurou uma discussão mais ampliada sobre o que se entende por valorização do professor. A autora traz um elemento novo ao debate para além da necessária qualidade da educação: a produção da vida com qualidade viabilizada pela valorização docente.

[...] a valorização do professor é um princípio constitucional que se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira, que se desenvolve por meio de três elementos: a) Formação, b) Condições de trabalho e c) Remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador. (GROCHOSKA, 2015, p.28)

O conceito desenvolvido por Grochoska (2015) especifica que a formação, as condições de trabalho e a remuneração são os elementos constitutivos da carreira que, juntos, são capazes de viabilizar a valorização do professor enquanto um princípio constitucional, um direito do trabalhador docente capaz de melhorar não só a qualidade do ensino, mas a também a sua qualidade de vida.

A autora (2015) compreende que a qualidade de vida envolve os âmbitos do

⁴³ No próximo capítulo, ao tratarmos sobre o reconhecimento social, abordaremos percepções outras que também estão incluídas na natureza do significado de qualidade de vida para essas profissionais.

desenvolvimento pessoal, de sua condição humana, que evidencia alguns elementos necessários à produção da vida.

[...] os elementos de valorização estão vinculados à forma do professor produzir a sua vida (com qualidade ou não) e interferem no seu ofício e vice-versa. Por exemplo: quando falamos em condição de trabalho, falamos de jornada que esta relacionada à quantidade de tempo que o professor tem na escola, que influencia o tempo com a família, para o lazer, para a leitura, para o descanso. Falando de número de alunos, nos remete que quanto maior for a quantidade, maior será a carga de trabalho, que poderá gerar a necessidade de realizar tarefas em casa, visto que não deu conta de suas atribuições na hora-atividade, o que poderá afetar sua saúde, repercutindo na sua vida dentro e fora da escola.(GROCHOSKA, 2015, p.93)

Utilizaremos essa compreensão nessa seção para fundamentar nossa discussão em torno das condições de trabalho e saúde das trabalhadoras docentes da Educação Infantil.

Na percepção dessas profissionais docentes, ainda que enunciem de forma unânime que gostam do que fazem e que esse sentimento de satisfação tenha como razão maior a sua relação com a criança e a observação de seu desenvolvimento, atestadas pela identificação de termos como “feliz”, “realizada” e “gosto do que faço”, entre outras, as condições de trabalho incidem diretamente sobre a sua saúde e são manifestas pelo uso dos termos como “cansaço físico”, “cansaço mental”, “esgotada”, “angustiada”.

Dentro da realidade apresentada, com impactos negativos à saúde das trabalhadoras estão: a falta de tempo para planejar as propostas e materiais às crianças; os desafios colocados pelos relacionamentos no trabalho; espaço físico inapropriado ao número de crianças; espaço inadequado às necessidades das trabalhadoras (falta de local apropriado para realização da hora-atividade, refeições e descanso); falta de materiais e falta de profissionais.

As trabalhadoras docentes foram indagadas se o trabalho afetaria a sua saúde e de que forma. Das 16 profissionais respondentes, 15 afirmaram positivamente e manifestaram como causas o cansaço físico, emocional e mental.

Afeta sim! Porque a gente se preocupa né! [...] eu me preocupo com o que eu vou fazer no dia seguinte. Como vai ser? Como eu vou fazer? Como eu vou dar conta? Então, você acaba afetando a saúde porque você fica angustiada por causa da situação... de ver aquelas crianças daquele jeito e de você não ter de como resolver aquilo! Como fazer naquela situação? Então afeta e muito! (Acácia)

[...] interfere em mim assim..., por exemplo, esse projeto que eu falei pra você de música [...] é mês que vem. Eu deito a cabeça no travesseiro e fico pensando: “_ eu tenho que fazer tal coisa”. “Eu tenho que ensaiar... eu tenho que fazer tal coisa e ainda não consegui falar com a costureira.” Então, tudo isso interfere na qualidade. Eu acabo começando a não dormir porque eu fico pensando nessas coisas. Então interfere! Por mais que você tente separar, se você se preocupa, se você se importa, de alguma forma, vai te interferir, mesmo que seja inconscientemente. (Orquídea)

[...] de certa forma isso tem acarretado as pessoas ficarem doentes mesmo! Porque é sobrecarga, né? Porque em uma sala com trinta crianças, você trabalhar sozinha, você cansa o seu psicológico, você cansa o teu mental e o teu físico também cansa. Porque ali você não sabe... Quem vai cobrir meu horário de folga? Eu vou conseguir fazer horário de folga? (Caliandra)

A necessidade de previsão da organização das atividades com as crianças, a preocupação com o alcance de objetivos, a sobrecarga de trabalho, ocasionada pelas faltas das profissionais em razão de licenças para tratamento de saúde - o que também impacta na dificuldade das trabalhadoras conseguirem realizar o período de almoço/descanso durante o dia, chamado de “horário de folga” - e as demais dificuldades decorrentes e inerentes à função docente com as crianças pequenas, desencadeiam angústias às profissionais segundo os relatos de Acácia e Orquídea, que é corroborado também por Jasmim e Margarida:

Cansaço mental, um pouco de estresse também né, porque tem várias situações e umas difíceis de lidar com elas [...] a gente tem um limite para tudo né! (Jasmim)

Aspecto emocional. Mas eu sou até bem controlada. Mas esses dias, que eu estava numa turma difícil... é difícil pra gente! A gente chega em casa mais nervosa né, enfim.. Mas, você controla. E também, o corpo responde, né? Final do ano, geralmente, a gente fica muito doente por causa do ano letivo inteiro. Eu não sei explicar exatamente o porquê. Mas o corpo responde! Então, geralmente no final do ano, eu fico muito doente. Por causa dessas condições de trabalho, talvez. (Margarida)

A pesquisa de mestrado de Monica de Oliveira Giovannetti (2011), investigou as prováveis causas do sofrimento/adoecimento mental e a possível relação entre esse adoecimento e a atividade laboral das Educadoras de Curitiba, evidenciando a necessidade de ampliação da investigação sobre os afastamentos temporários da função, por restrições de saúde, e os afastamentos para tratamento de saúde, pois ambos expressam adoecimento mental entre as profissionais.

A referida pesquisa menciona diversos fatores que podem ter relação direta com o sofrimento e adoecimento mental das educadoras, entre os quais estão as

condições de trabalho, a natureza do trabalho, a organização, a jornada, a divisão técnica e social do trabalho, entre outros.

Aos fatores mencionados por Giovannetti (2011) somam-se as questões de gênero e do papel da mulher na família que, ao chegar em casa, ainda tem uma série de tarefas a realizar, tendo o tempo pessoal dividido com a busca pela formação. A afirmação da referida autora é corroborada por Rosa:

Eu, bom quando eu fiquei doente, eu trabalhava numa turma de pré. E foi, eu acho, que toda essa correria do pré. Nossa! [...] Pra mim, afetou toda a minha vida porque eu entrei na prefeitura bem e hoje eu estou doente. [...] Porque eu acho muito difícil, são muitas crianças e, muitas vezes, a professora está sozinha na sala, com 30 crianças. Você tem que sair, você tem que voltar, você tem que fazer muita coisa e você não consegue... Então, acho que é isso, você acaba ficando doente. Daí, a gente passa muito tempo aqui. Quando chega em casa já está cansada! Quer dizer, vida de mãe é assim, mulher é assim. A gente chega, tem mais um monte de coisas pra fazer. Quem estuda tem que ir pra faculdade. Eu acho que afeta muito! (Rosa)

Rosa, que na ocasião da entrevista passava por tratamento e acompanhamento de saúde, retrata a sobrecarga de trabalho dentro e fora de CMEI na sua posição como mulher e docente de crianças pequenas. Afirma ficar sozinha em sala muitas vezes, quando deveria ser acompanhada, segundo o dimensionamento de seu município, por mais uma profissional de carreira distinta. Dália e Caliandra endossam a afirmação da necessidade de aumento do número de profissionais como fator preventivo ao não aumento ou manutenção dos índices de afastamentos pelas trabalhadoras:

Tem que contratar pessoas pra “aturar” dentro da educação, porque eu tenho direito também a trabalhar de uma forma saudável. Porque se hoje eu estou trabalhando só, amanhã eu sou o próximo da fila a ficar doente. Então, a gente precisa de contratação profissional pra atuar dentro dos CMEI pra gente garantir a hora-atividade, garantir a qualidade de vida das pessoas, dos professores, e garantir a qualidade da educação pública. (Dália)

[...] Esses afastamentos são constantes porque... e... nós temos direito a reposição de profissional com atestados acima de 15 dias. Só que essas licenças, essas faltas, são de servidor que está mesmo ficando doente, que falta um dia...falta dois, falta três, são três dias de atestado, então vão ficando os buracos dentro das salas né! (Caliandra)

Quando o assunto é a prevenção, as trabalhadoras afirmam que não há programas consistentes. Os exames a que são submetidas restringem-se

basicamente a questões vocais:

[...] no meu CMEI são 27, 26 [trabalhadoras da Educação Infantil]. Se não me engano 27! Em um ano eles chamaram dois profissionais para fazer o exame de ... de vocal. Então assim... você não tem a prevenção. O correto seria que todas as profissionais fizessem isso como prevenção ou como diagnóstico mesmo, para saber se pode ou não estar atuando daquela forma. (Caliandra)

A gente só faz o tal do periódico, do exame periódico, de um em um ano. Faz o exame tipo garganta, ouvido. Daí mede pressão. É só o básico, sem exame de sangue. Só o “basicozinho”, só aquele “basicozinho”. Não faz nem mais a laringoscopia. Fizeram, acho que duas vezes. Agora nem faz mais [...] No final do ano, eu vou particular. Tipo, meu exame psiquiátrico, eu faço particular. Meu remédio, eu compro tudo particular. Faço tratamento de saúde, psiquiatra, psicólogo [...] (Adônis)

Só com a voz e também bem direcionado para as professoras de ensino fundamental [...] Nas turmas dos maiores, sim, mas dos menores, nem tanto. Essa é uma preocupação bem mais com as professoras de ensino fundamental que com as de educação infantil. Pra educação infantil, nunca vi nada. Nem com coluna, nem... (Margarida)

Nós fazemos o exame anual lá... dá uma olhadinha na garganta. Faz laringoscopia: “_ Ah, tá tudo bem? Não tá?...” Mas é mais ou menos e dá uma olhada na coluna: “_ Ah, sente dor? Algum problema de circulação? E não sei mais o que...” E pronto! (Orquídea)

Os exames, segundo as trabalhadoras, não acontecem geralmente de forma regular e de modo mais pormenorizado. Essa é uma questão evidenciada por uma gestora que atua com a Educação Infantil em uma das Secretarias Municipais de Educação envolvida na pesquisa:

[...] se a gente for falar estatisticamente, têm muitos profissionais hoje com depressão, muitos profissionais afastados. Têm profissionais hoje que eu me preocupo em deixar cuidando de crianças. Tenho falado diretamente com o pessoal do nosso RH, especificamente com o pessoal da medicina do trabalho. Eu tenho encaminhado algumas para psicólogas da medicina do trabalho. Há gente conversa. Me ligam chorando... a diretora fala: “_ olha ela não está bem! Encaminhe mesmo! Algumas a gente tem encaminhado [...] para procurar ajuda médica [...] (Representante de SME)

Há também depoimentos de representantes da Educação Infantil, da SME, que na sua abordagem sobre o assunto, trouxeram visões parciais ou genéricas sobre a questão da saúde ou afastamentos das trabalhadoras docentes. Esse debate, a partir do apresentado no referido discurso, parece não ter recebido destaque na pauta dos assuntos que envolvem essas profissionais e a gestão

municipal:

Eu acho que isso é em termos gerais né! A gente não pode dizer que é só no grupo das [trabalhadoras docentes da Educação Infantil] que têm dificuldades. Enquanto rede... e é uma coisa que a gente tem pensado já num viés da formação humana...o que fazer para este profissional? Precisamos pensar na ideia de prevenção. Porque o que perpassa a questão do esgotamento emocional? Conflitos? A gente se depara muito com isso: conflitos. A relação interpessoal. Isso automaticamente vai... o organismo vai sentindo né e reage de alguma forma e tudo isso vai gerar o atestado, a falta, o afastamento. Assim, pra dizer dentro do grupo [das trabalhadoras docentes da Educação Infantil] eu não teria os dados certinhos pra te dizer. Mas a nível de rede, a gente tem esse parâmetro assim... Eu acho que como o grupo é menor, não aparece essa proporção né! [...] o grupo é menor! O grupo de professores é maior. O grupo das [trabalhadoras docentes da Educação Infantil], manutenção, infraestrutura e alimentação escolar, então... a gente percebe, nesses grupos, maior frequência por serem maiores, mas é em termos gerais né! Isso é atropelo da sociedade! Que nem a gente fala, têm os fatores internos que interferem nisso, mas também têm os fatores externos né que interferem. (Representante de SME)

O discurso parece apresentar um desconhecimento sobre as reais condições de saúde e suas implicações para a organização do trabalho das trabalhadoras docentes da Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que apresenta a categoria das trabalhadoras docentes da Educação Infantil como menor que a das professoras e, por isso o desconhecimento dos mecanismos e fatores de adoecimento, admitem-no como pertencentes ao grupo maior, ao conjunto de servidores públicos municipais, e nessa posição ganhariam visibilidade, mas uma visibilidade que fica dissolvida no conjunto das necessidades de outras funções responsáveis pela manutenção, infraestrutura e alimentação escolar, entre outros.

O desconhecimento pontual sobre as condições de saúde das trabalhadoras docentes da Educação Infantil foi apresentado também por uma das representações sindicais, que declarou, por um lado, ter uma percepção mais genérica do quadro da educação como um todo e por outro, a necessidade de que haja a discussão sobre o assunto com vistas a ganhar espaço na pauta:

Um adoecimento psicológico, psiquiátrico... psicológico... Não sei se são fatos verdadeiros, mas acredita-se que 60% dos servidores, principalmente da educação, passaram já por algum quadro de adoecimento psicológico ou psiquiátrico.[...] como sindicato a gente acompanha. Eu acho que pode ser até maior... as pessoas têm vergonha de adoecer. Não querem lutar pra se defender em relação a ter direito a tratamento e tudo o mais... a mudar a forma de trabalhar pra melhorar suas condições de vida. Muitas pessoas brigam, lutam, vêm até nós. Essas nós temos conhecimento [...] (Representante de sindicato)

Conhecer o quadro de saúde das trabalhadoras docentes, a regularidade e as causas que desencadeiam os afastamentos é uma investigação e um debate necessário, tanto para melhorar a qualidade de educação e de vida das trabalhadoras, quanto para dar visibilidade à emergência da conquista de um outro elemento, que é uma marca distintiva da categoria do magistério em nosso país: a aposentadoria especial.

Em nenhum dos municípios integrantes dessa pesquisa há a implantação da aposentadoria especial para as trabalhadoras docentes. Em Curitiba, houve a aprovação da aposentadoria no plano de carreira das Professoras da Educação Infantil. Porém, com a paralisação da implantação do plano de carreira em sua fase final, fica a incerteza da aplicação dessa conquista, que requererá análises futuras.

4.1.1.5 Jornada

A jornada aparece como um elemento debatido basicamente em três âmbitos de tempo: organização do calendário anual letivo; carga horária de trabalho semanal e tempo referente à hora-atividade.

A percepção do não reconhecimento do trabalho aparece associada por Dália a forma como os dias letivos, o calendário, é organizado para CMEI e escolas diferenciadamente:

Tem recesso, tem as férias... e o CMEI não fecha! Não somos professores [...] (Dália).

Dália apresenta um conflito gerado pela organização das carreiras diferenciadas em CMEI que atendem o mesmo grupo de crianças, que impacta na relação entre as professoras e as trabalhadoras docentes da Educação Infantil, pois quando não dividem o mesmo espaço da sala de atividades, dividem o mesmo espaço de atuação do CMEI. Contudo, ainda que as incumbências sejam as mesmas, a organização quanto ao cumprimento do calendário e dos dias considerados letivos são distintos para professoras e trabalhadoras docentes.

As professoras, segundo os depoimentos que aparecem também ao longo das entrevistas, trabalham menos sábados que as suas colegas trabalhadoras

docentes da Educação Infantil, em alguns municípios. As professoras também têm férias em julho e no final do ano letivo. Já as trabalhadoras docentes não têm essa certeza, podendo ser convocadas a trabalhar em “instituições pólos” de Educação Infantil que funcionam, durante o período de recesso escolar, como sedes do que comumente se conhece como “colônia de férias”, sustentando assim o funcionamento das instituições de forma integral e ininterrupta, já que as creches tradicionalmente se adéquam às necessidades de trabalho das famílias.

Sobre a jornada de trabalho, segundo constatado junto aos gestores da SME e sindicatos, por ocasião da realização da entrevista, a exigência não constava como pauta de reivindicação das trabalhadoras docentes. Contudo, houve relatos acerca das condições de trabalho que mencionaram a necessidade de redução:

A carga horária é puxada! Oito horas em sala não é nada fácil. Nada, nada! Têm dias que você sai daqui um bagaço [...] nós já devíamos ter uma carga horária 6 (seis) horas, porque 8 (oito) horas é muito desgastante. Mas se a gente já ganha pouco com oito, imagina se mudarem a gente para 6 (seis) horas! Você vai trabalhar quase de graça, porque é sério! A gente é muito mal remunerada! O professor já é, imagine a gente! (Violeta)

Olha, foi eu que escolhi fazer o concurso de quarenta horas, mas é pesado! É pesado. Ficar as quarenta horas com a turma integral é pesado. Então, é cansativo mesmo! Esgota, mas é o que a gente se propôs. (Vanila)

O discurso sobre a jornada foi mencionado somente por 02 trabalhadoras docentes. Note-se que quando a questão aparece, ela está articulada a duas outras questões: primeiro ao receio de receber uma remuneração menor e, segundo, ao fato de ter realizado um concurso que previa a jornada de 40 horas, o que nesse caso as submeteria a uma postura resignada de aceitação dada a sua escolha.

Mas de onde viria a força desses discursos reproduzidos por essas trabalhadoras docentes? A resposta apresentada pelo representante da Educação Infantil numa das SME, parece fornecer elementos semelhantes aos observados nas falas das trabalhadoras docentes:

[...] uma vez nós discutimos na rede trabalhar seis horas... eu até sou a favor, mas eu não sou a favor de você trabalhar seis horas sozinha. Se for pra você trabalhar seis horas sozinhas com vinte e seis crianças, então trabalhe oito horas em duas. De outra forma o município também não conseguiria, é difícil alguém reclamar assim sabe. (Representante de SME)

A representante da SME apresenta o dado de que a redução da jornada

semanal de trabalho já foi alvo de discussão no município. Porém, diante da justificativa de uma possível falta de orçamento, apresentou-se às trabalhadoras docentes da Educação Infantil, como possibilidades, o atendimento de um número grande de crianças, sozinha, com 30 horas semanais, ou, permanecer em duas profissionais, com a carga horária semanal de 40 horas semanais, com esse mesmo número de crianças. Essa proposição da gestão municipal nos parece mais uma indução a uma não-escolha, já que é inviável uma trabalhadora docente atender 26 crianças sozinha.

No que se refere à jornada, a pauta, em linhas gerais, se articula com a busca por uma remuneração equivalente ou mais próxima daquela atribuída à professora pela mesma carga horária e com o direito à hora-atividade.

4.2 DELINEAMENTO DA IDEIA DE VALORIZAÇÃO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA LITERATURA

Fica explicitada, na análise dos discursos, apresentados nas entrevistas e na revisão de literatura (ABREU, 2008; PINTO, 2009; ROCHA, 2009; MARTINS, 2011; BERLATTO, 2011; SOUZA, 2012; GROCHOSKA, 2015) sobre a temática da valorização docente, que há objetos em disputa que são comuns à toda categoria docente na Educação Básica e que consideramos em nosso estudo como eixos da análise da valorização docente: carreira, formação, remuneração e condições de trabalho.

Entretanto, quando se trata da valorização docente na Educação Infantil, há alguns elementos que se apresentam segundo a produção de uma posição de distinção, isto é, há especificações em torno da carreira, formação, remuneração e condições de trabalho que funcionam como marcadores hierarquizantes, que sujeitam as trabalhadoras docentes da Educação Infantil a julgamentos capazes de distanciá-las da posição de valorização e das carreiras construídas para os profissionais docentes das etapas do Ensino Fundamental e Médio.

Entre as especificações a que nos referíamos, segundo evidenciaram os discursos das entrevistadas, estão: espaços adaptados, com poucos materiais e baixa manutenção para funcionar como escolas, gerando dificuldades e inadequações para o trabalho com as crianças pequenas; inexistência da hora-

atividade ou não garantia de seu cumprimento; não existência de aposentadoria especial nos municípios pesquisados, com exceção de Curitiba, que tem previsto no plano de carreiras (congelado) das Professoras da Educação Infantil; necessidade de adequação da quantidade de profissionais ao número de crianças; diferenciação e diversidade entre cargos, carreiras e remuneração no trabalho docente municipal; necessidade de promoção adequada de formação inicial e garantia de formação continuada; remuneração consideravelmente inferior aos demais professores da Educação Básica, ainda que se tenha curso superior; jornada maior e maior número de dias letivos para as trabalhadoras – diferenciação de dias trabalhados em calendário escolar entre as Professoras e pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil.

Sobre o calendário escolar, é preciso se desnaturalizar, investigar e aprofundar o debate acerca da ideia de que todas as famílias desejam o funcionamento ininterrupto das instituições de Educação Infantil, conforme constataram Oliveira, Rocha e Lacerda (2006) sobre a realidade de Belo Horizonte:

No início da nova política de educação infantil nesta prefeitura, a SMED pretendia abrir as escolas de educação infantil em período integral e com atendimento ininterrupto, ou seja, as crianças ficariam nas escolas o dia todo e durante os doze meses do ano.

O argumento da PBH era a necessidade dos pais/mães que precisavam trabalhar no período de recesso escolar, e não houve interesse em investigar as consequências do afastamento destas crianças da família por tempo tão longo. Desconsidera a criança enquanto possuidora do direito à escola, à família e às férias escolares. A prefeitura só realizou em 2005 uma pesquisa para verificar se a família tinha real interesse neste atendimento após uma greve das professoras da educação infantil em janeiro do ano de 2005, pois se não fosse o embate da categoria de professoras, não se escutaria quem é atendido pelo programa. A SMED, de posse do resultado, teve que desistir do intento, pois a maioria, 56% das famílias, deseja que a educação infantil tenha o mesmo calendário do ensino fundamental. A categoria das professoras, depois de travadas várias lutas em relação à revisão do quadro de funcionamento das escolas de educação infantil, conseguiu através da pesquisa comprovar que a real demanda dos pais é por uma escola como as demais. (OLIVEIRA; ROCHA; LACERDA, 2006, p.13).

A partir das considerações das autoras, compreendemos que a definição da carga horária e dos dias letivos na Educação Infantil é um assunto que demanda diálogo, em especial, sobre o papel das instituições de Educação Infantil e a sua relação com as reais necessidades das crianças e de suas famílias, articuladas à necessidade de valorização das trabalhadoras docentes.

A partir do levantamento dos termos que apareceram associados ao significado de valorização docente na Educação Infantil, para as entrevistadas, foi possível construirmos um esquema de compreensão, que se encontra explicitado pelo quadro 13:

QUADRO 13: DIMENSÃO, EIXOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DA VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EIXOS	DIMENSÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE
CONDIÇÕES DE TRABALHO E QUALIDADE DE VIDA	RECONHECIMENTO SOCIAL	Aposentadoria especial Hora-atividade Jornada Número adequado de profissionais Tratamento não diferenciado entre profissionais docentes Materiais e brinquedos Espaço adequado Saúde
REMUNERAÇÃO		Vencimentos iniciais Vencimentos finais Progressões
FORMAÇÃO		Formação inicial Formação continuada Compartilhar com as famílias cuidar e educar
CARREIRA		Plano de carreira PCCR igual ao das Professoras Titulação Mesmo tratamento dado às professoras Nomenclatura do cargo/carreira

FONTE: A autora

O plano de carreira apresenta-se como um capital fundamental na movimentação desse jogo para subversão das regras, com fim último de valorização docente da Educação Infantil no campo da educação. Segundo Gatti (2012, p. 91), os planos de carreiras são mecanismos centrais constitutivos de valorização, pois o “valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo.”

Assim, compreendemos que o plano de carreira pode assumir o caráter de capital jurídico e simbólico, capaz de movimentar as disposições e, conseqüentemente, as tomadas de posições para a modificação da posição das trabalhadoras docentes no campo.

O sistema de classificação ou distinção social projetado na e pela constituição

dos planos de carreira para as trabalhadoras docentes da Educação Infantil e o seu funcionamento prático, fazem parte de um contexto de valoração social e de sua relação com as situações práticas, ou seja, há uma relação entre as estruturas e os sistemas simbólicos.

A luta pela valorização por meio dos planos de carreira, por parte das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, parece girar acerca do esforço de fazer existir de modo público, objetivado, visível e oficial uma realidade transformada daquilo que gera um mal-estar, uma inquietação acerca da experiência individual e coletiva dos trabalhadores docentes.

Como vimos no primeiro capítulo dessa pesquisa, o capital de servidora pública significa às trabalhadoras docentes a ocupação de uma posição ascendente e a carreira carrega o símbolo da valorização. Porém, a continuidade pretendida pela carreira de trabalhadora docente da Educação Infantil, desvinculada da previsão futura de uma compensação financeira que considere a formação em nível Superior, a especialização, e que não considera as dificuldades encontradas nas condições de trabalho e natureza da função docente na primeira infância, não tem se mostrado suficiente para capitalizar o interesse das trabalhadoras docentes em permanecer na função, ou ainda, de gerar a percepção de valorização.

Os capitais disputados para mudança de posição observados, a partir da percepção das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, são aqueles que aproximam as trabalhadoras do pertencimento à posição das carreiras das professoras do Ensino Fundamental (por sua posição de maior proximidade na estrutura das carreiras da Educação Básica, já que também partilham, na maioria dos casos, do trabalho com o mesmo grupo de crianças), a saber: a nomenclatura da cargo de professora; a carreira posicionada dentro da categoria do Magistério; a remuneração equivalente à titulação obtida e jornada – tendo as professoras como parâmetro de satisfação; hora-atividade assegurada; acesso à formação inicial e continuada; materiais, brinquedos, espaços e número de crianças adequados à realização do trabalho; e formação.

Na arena de disputa pela formulação de políticas públicas voltadas à profissão docente e, destacamos aqui, as políticas voltadas aos cargos e carreiras das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, estão colocados em jogo capitais diferenciados e assimétricos, que conferem poder e qualificam as posições e as

relações das profissionais docentes atuantes na Educação Infantil, no processo de produção e apropriação dos interesses que permeiam o debate sobre a valorização docente.

O significado da valorização para a Educação Infantil enfrenta contradições entre o que dispõe as legislações nacionais e o que asseguram as legislações locais. Conforme revelam as entrevistas com as trabalhadoras docentes da Educação Infantil, a valorização docente é alvo de embates permanentes em torno da construção de seu significado social.

As regulamentações locais têm sofrido algumas alterações históricas para atender ao disposto nas legislações nacionais. Contudo, o lugar ocupado pelos cargos e carreiras ainda está configurado à margem do que se propõe para os profissionais docentes da Educação Básica. Trata-se de um processo que pressupõe uma dinâmica de busca pelo reconhecimento social, conforme veremos no capítulo seguinte, e do estabelecimento de um habitus profissional advindo da obtenção de capital cultural, econômico, político e simbólico que localiza a posição das trabalhadoras docentes segundo a sua expressão por meio dos seguintes elementos: formação, carreira, condições de trabalho e remuneração.

Diante do exposto até aqui, realizamos o esforço por enunciar a nossa compreensão sobre o sentido da valorização docente na Educação Infantil, a partir das percepções das trabalhadoras docentes da Educação e da percepção dos representantes da Secretaria Municipal da Educação e Sindicatos da categoria, o qual aprofundaremos no capítulo 5.

Compreendemos a valorização das trabalhadoras docentes da Educação Infantil como a expressão do conjunto de componentes que estruturam a carreira, que foram disputados e reconhecidos no jogo conflituoso de interesses de seus agentes e instituições presentes no campo da educação e que podem assegurar a qualidade de educação e o reconhecimento social, que se materializam sob a forma de adequadas organizações de carreiras, condições de remuneração, condições de trabalho e profissionalização.

A valorização docente na Educação Infantil, a partir das enunciações das trabalhadoras é vislumbrada, especialmente, por meio do holofote do reconhecimento social, compreendido como uma dimensão que confere o status de docente a partir da organização da carreira, que tem relação direta com o lugar

ocupado na estrutura social, no que tange a constituição das carreiras para Educação Básica nos municípios.

5 RECONHECIMENTO SOCIAL: EM BUSCA DA PROPRIEDADE DA VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do Universo...
Por isso minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,
Por que eu sou do tamanho que vejo
E não do tamanho da minha altura...
(Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa)*

Abrimos esse capítulo com as palavras de Caeiro porque elas parecem adentrar ao assunto da complexa relação existente entre as estruturas objetivas e as construções subjetivas. A partir do lugar em que os agentes estão situados no espaço social há perspectivas diferentes sobre a realidade no que se refere a sua forma e ao seu conteúdo.

Com isso, pretendemos afirmar o esforço empreendido nessa seção para enunciar a percepção e os sentidos da dimensão do reconhecimento social para as trabalhadoras docentes da Educação Infantil e representantes da Secretaria Municipal de Educação e sindicatos que acompanham essa categoria.

A maneira como vemos uma realidade é algo arbitrário, construído socialmente e que está imbricada com nossas disposições físicas e mentais e também pela nossa posição no espaço social. Atravessamos e somos atravessados pelas posições e percepções de outros agentes. Nossa percepção é, portanto, uma construção dada por um conjunto de forças advindas da realidade objetiva e simbólica.

[...] a "realidade" é social de alto a baixo, e mesmo as classificações mais "naturais" apóiam-se em traços que não têm nada de natural, sendo, em ampla medida, o produto de uma imposição arbitrária, quer dizer, de um estado anterior da relação de forças no campo das lutas pela delimitação legítima. [...] (BOURDIEU, 2008, p. 110)

Nesse sentido, não há palavras neutras ou inocentes. As situações dos discursos apresentados pelos entrevistados são dadas pelo contexto, isto é, as enunciações produzidas têm vínculo objetivo com o lugar que esses agentes ocupam e com seu próprio habitus. Eles estão imersos em um processo de socialização que implica na forma sobre como sua história foi e está sendo incorporada e de como se está predisposto a ver, pensar e a agir.

Sendo assim, primeiramente, o que é "Reconhecimento"? Segundo o HOUAISS (2009), Dicionário de Língua Portuguesa, reconhecer é:

1 identificar, distinguir (algo ou alguém, por certos caracteres, ou que se conheceu anteriormente) 2 Identificar algo como verdadeiro 3 Explorar, examinar, inspecionar 4 manifestar agradecimento a ; agradecer (-se) 5 perfilhar 6 ter ideia definida sobre; constatar; 7 revelar (-se), confessar (-se) 8 admitir como bom, legítimo ou verdadeiro 9 rever a própria imagem em<r.-se nos filhos>. (HOUAISS, 2009).

A partir do significado da palavra é possível compreendermos o reconhecimento enquanto uma percepção que se dá em um âmbito externo - no sentido de uma avaliação que procede do outro ao identificar, distinguir a partir de algumas características e, portanto, admitir algo ou alguém como legítimo na sua condição - e uma percepção interna, que diz respeito ao modo como o sujeito se vê, a sua autoimagem, ao como se autodefine.

Ainda, o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, 2007), traz os termos “reconhecer” ou “reconhecimento” associados, diretamente, ao vocábulo “conhecer”, o qual, por sua vez, remete a “ ter noção, informação, saber”. Disso inferimos que, o reconhecimento das trabalhadoras é algo politicamente construído, assim como são as categorias de percepção que o torna possível.

Diante da definição obtida no dicionário e do que temos constatado acerca das distinções sociais produzidas em torno da função das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, trataremos de apresentar as percepções manifestas acerca da dimensão do reconhecimento social pelos entrevistados.

Podemos compreender as diferenças encontradas acerca do reconhecimento social das trabalhadoras da Educação Infantil como signos de distinção, que são ao mesmo tempo produtos e produtores da incorporação da estrutura de diferenças objetivas presentes na carreira, remuneração, condições de trabalho e formação.

A Educação Infantil, ao ser inserida no campo da educação, predispôs a aproximação do reconhecimento de suas trabalhadoras docentes à condição de valorização dos professores da Educação Básica, em razão das propriedades e objetivos próprios da natureza da docência. Essa proximidade, no entanto - a partir do que nos revela a literatura, a análise documental e as entrevistas realizadas nesse estudo - não engendra de maneira automática a unidade, mas define uma potencialidade objetiva de luta em prol desse objetivo no campo da Educação Básica.

Os depoimentos das trabalhadoras docentes revelam haver estigmas e emblemas ligados à Educação Infantil, dentro da Educação Básica, que se traduzem

nas lutas pelo poder de se fazer ver, de se fazer crer, de se fazer reconhecer de maneira oficial, legítima, dentro do grupo do magistério.

Enquanto buscávamos o significado de valorização docente das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, a categoria “reconhecimento” emergia e tomava alguns contornos, de modo que a fomos percebendo como uma dimensão diretamente associada ao significado de valorização. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a trabalhadora Magnólia. Ao perguntarmos à ela o que espera da sua profissão docente, na Educação Infantil, para que se sinta valorizada, a trabalhadora respondeu:

Esperamos reconhecimento né! Porque assim... nós fazemos a mesma função que os professores fazem. Não tem diferença! E eles são reconhecidos. Eles têm a hora atividade deles [...] nós não! (Magnólia)

Na mesma direção, afirmaram Violeta e Rosa:

Espero muita coisa, porque a gente tem a mesma responsabilidade que o professor em sala. Quando o professor está e quando ele não está em sala. Mas a gente não é reconhecida como tal. (Violeta)

Acho que o reconhecimento tanto dos governantes como na sociedade. O reconhecimento mesmo é igualar o profissional do magistério com o profissional da educação infantil. Na verdade é isso: esse reconhecimento de que todos somos um só. (Rosa)

Assim, ao mesmo tempo em que emergia a dimensão do reconhecimento, também ganhavam força, no discurso das entrevistas das trabalhadoras docentes e dos representantes da SME e sindicatos, os elementos considerados capazes de expressar a presença ou não dessa dimensão.

Nas enunciações das trabalhadoras docentes, é possível constatar que elas entendem desempenhar uma função de natureza própria da docência, mas que não é reconhecida tal como ocorre com o a professora. Há a expectativa, segundo os seus discursos, de se aproximar ou ocupar a mesma posição que as professoras.

O nome do cargo é enfatizado como um instrumento, um capital capaz de transformar as regras do jogo ou de potencializar a condição do reconhecimento:

Hoje em dia o que a gente mais quer é o reconhecimento. É um nome né! Que a gente já faz todo um papel né! Mesmo quando nós entramos e éramos um grupo grande. Quando éramos as antigas babás, nós já tínhamos um comprometimento com a criança e a gente já fazia a parte lúdica né, o pedagógico ali... a gente sempre fez e claro, que com o passar

dos anos [...] foi colocado os professores dentro dos CMEI, sendo que a gente faz esse mesmo trabalho né, esse mesmo papel dentro do CMEI . Então, hoje o que a gente espera mesmo é esse reconhecimento [...] que a gente seja reconhecida com o cargo que a gente ocupa. (Acácia)

Notemos que Acácia percebe a sua atividade como comprometida com a educação das crianças pequenas e, por isso, o desejo de modificar a nomenclatura para legitimar o seu exercício. A nomenclatura de professora seria a denominação capaz de funcionar como condição capaz de promover a mudança de posição do seu trabalho docente de forma ascendente. Disso depreendemos que as nomenclaturas das carreiras docentes na Educação Infantil posicionam as trabalhadoras docentes, funcionando como signos distintivos.

Ao solicitar que a trabalhadora docente esclarecesse a que estava se referindo quando disse “que a gente seja reconhecida com o cargo que a gente ocupa”, a mesma afirmou o desejo de ocupar uma função que fosse denominada “Professora da Educação Infantil”, uma nomenclatura possível diante dos obstáculos que se interpõem para alçar a designação oficial de “professora”:

É professora da Educação Infantil. Por que a gente sabe que tem a diferença do professor... porque a gente teria que fazer um outro concurso se fosse para ser professor mesmo né! Só que eu mesmo não quero! [...] Já tive oportunidade, mas eu gosto mesmo é de ficar com as crianças menores! Então o professor da Educação infantil, esse é o reconhecimento que a gente espera, que é pra gente não precisar mudar de concurso. Por que se a gente fosse fazer de professor a gente teria que fazer novo concurso. Com um novo concurso, a gente perderia tudo o que a gente tem até agora né. Deixaria tudo para trás [...] Só reconhecida como professora de Educação infantil, que é o que a gente espera. (Acácia)

Entre as expectativas para o posicionamento como professora, apresentados no discurso da trabalhadora, podemos identificar pelo menos dois. Primeiro, o desejo de continuar o trabalho com as crianças da Educação Infantil. Segundo, a profissional parece expressar uma expectativa de algo como um enquadramento, ou seja, um procedimento que as posicionasse dentro do grupo de professoras, mas que também valorizasse o seu histórico profissional, seu tempo como servidora pública desde o ingresso para atuação com a educação das crianças pequenas.

O exercício da docência na Educação Infantil, admitido e legitimado pela atribuição da nomenclatura de professor, é um elemento que atribuiria maior prestígio social, maior valor ao seu trabalho, segundo observado nos relatos das trabalhadoras, quando o assunto é o reconhecimento:

Mas o “professor”, o nome “professor”, você ser chamado de “professor “ na nossa sociedade em si, ele tem um valor diferente. Ele tem um valor que não é apenas pedagógico igual o educador é. Ele é um valor de ... de ... posso dizer como um valor de respeito! É um nível maior de respeito, de responsabilidade. Essa questão social é muito... tem muito isso. Na Educação Infantil ainda tem a questão da “tia”, ou de ser chamada pelo nome e não ser o professor. Dentro das unidades você vai... se você fizer uma visita no CMEI, você vai ver que ali 80% dos profissionais são chamados de tia ou tio dentro da unidade. Isso é social! Isso é histórico né. É algo que vem de gerações. Que lá os pais dos nossos alunos, chamavam nas creches... chamavam seus professores de tio e de tia. De certa forma, isso é um conhecimento social. Mas isso graças a Deus tem mudado, tem ...vem um novo vínculo. (Caliandra)

A partir da afirmação de Caliandra constatamos que ser designada como “professora” sugere à ideia da percepção de haver maior “responsabilidade”, de maior valor atribuído ao trabalho da professora em detrimento da trabalhadora docente. As trabalhadoras docentes da Educação Infantil estariam, segundo Caliandra, imersas num contexto de valoração menor do trabalho, que se manifesta na identificação ou chamamento das profissionais de “tias”, ainda que declare ter percebido algumas mudanças nesse sentido.

O incômodo de Caliandra e outras trabalhadoras docentes da Educação Infantil com o termo “tia”, nos levaram ao diálogo com Paulo Freire (1997), que fez uma discussão acerca da compreensão crítica do enunciado “professora, sim; tia, não”, que auxilia em nossa reflexão. O autor afirma que o propósito desse enunciado não é opor a professora à tia, assim como não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia:

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. (FREIRE, Paulo, 1997, p.9)

A recusa por aceitar ser identificada como “tia”, segundo o autor, deve-se a não concordar com a compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, e assim “desolcultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação” (FREIRE, 1997, p.9). A partir disso, inferimos que o autor aborda a questão da presença de uma ideologia voltada a conformar a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, pelo intento de “transformar a professora num parente postiço”.

Como tratamos no capítulo 1 dessa pesquisa, o cuidado das crianças, historicamente e mesmo na atualidade, ainda ocupa um lugar hierarquizado nas relações e recebe significados simbólicos associados ao habitus da subalternidade e ao habitus feminino, relacionados, na maioria das vezes, com os afazeres domésticos no seio da família. A figura da “tia”, caracterizada pelo gênero feminino, pela falsa ideia de proximidade familiar, parece estar impregnado da ideia de não necessidade de qualificação, de um agente dócil, resignado a sua missão, que não incitaria contrariar-se diante de condições de trabalho arbitrárias.

Dália exemplifica com a produção de um diálogo, uma situação próxima vivida por ela, acerca da diferença sentida quando menciona que trabalha com a Educação Infantil em termos de reconhecimento social:

É patamar social:

– Ah!, sou professora!

– Ah! Você é professora?

– Ah! Trabalha com que idade?

– Ah! Trabalho com Educação Infantil.

– Ah! Educação infantil? Como se dissesse: Não é bem professora, né!... É mais uma cuidadora aí, na cabeça de algumas pessoas.

Na descrição realizada por Dália, percebemos a ideia da afirmação de ocupação de um sub-lugar pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil, uma posição marcada pela necessidade de se ter que comprovar que o que fazem é de natureza docente, já que sobressai a compreensão da necessidade do cuidado, uma ação ainda compreendida, segundo o que depreendemos do discurso da entrevistada, como uma atividade de menor prestígio social.

Orquídea também afirma a superioridade percebida quanto à nomenclatura de professor em detrimento da sua, de trabalhadora docente, algo que também aparece associada, no discurso da trabalhadora, ao baixo valor atribuído ao cuidado, a não percepção das ações educativas e a consideração pela comunidade de que é necessária pouca formação para o desenvolvimento do seu trabalho:

[...] existe muito a questão do... daquela questão antiga né, que no CMEI é a “tia”. Que os pais acham que a gente não tem formação nenhuma para estar aqui, que a comunidade muitas vezes acha que as crianças ficam o dia inteiro aqui brincando, assistindo televisão... Não compreendem que dentro da unidade existe um trabalho pedagógico que é feito, que muitas vezes, na brincadeira as crianças estão se desenvolvendo. [...] Então, como [trabalhadora docente da Educação Infantil], a comunidade, em geral, não reconhece. Mas se você fala “eu sou professora”, aí você tem um

reconhecimento maior! A nomenclatura “pesa”. Por exemplo, na minha turma as crianças me chamam de professora. Eles me chamam de professora, mas assim, na turma dos menores, já é uma coisa cultural né, de chamar de “tia”. Os pais mesmo: “Ah, a tia”. “Ah, a tia do CMEI”. Eu tento sempre reforçar: “Não! Nós somos todas professoras aqui dentro. É só a nossa nomenclatura que é de [Trabalhadora docente da Educação Infantil]”. (Orquidea, grifos nossos).

A questão de percepção do papel e do lugar das trabalhadoras docentes da Educação Infantil é algo que conflita diretamente com a autopercepção profissional, conforme podemos constatar ao longo de nossa exposição e que é endossado pelo depoimento de Margarida.

[...] vem sempre primeiro o nome da professora. A auxiliar passa mais tempo na sala, mas vem sempre em primeiro o nome da professora. Ele é aluno da fulana [...], mas na verdade, eu me sinto um pouco professora também [...]. (Margarida)

Ainda que compreenda que o seu trabalho é docente, manifesta que não é assim que imagina ser compreendida. A nomenclatura e as atribuições hierarquizadas, focadas nos cuidados (compreendido de modo fragmentado das ações tidas como educativas) são marcas que parecem produzir e legitimar distanciamentos da posição de professora.

Notemos que os distanciamentos da posição de professora são marcas tanto de ordem objetiva (organização e estruturação da carreira, jornada, calendário escolar, etc.), quanto de ordem subjetiva (conflito quanto a perceber-se ou não como docente, assim como entender-se ou não percebida como docente).

A formação, sozinha, não é o único bem simbólico capaz de reduzir os distanciamentos entre as profissionais docentes diante da distinção colocada pelas carreiras de professora e trabalhadoras docentes da Educação Infantil:

[...] aqui mesmo a gente é desvalorizada. Tanto na parte monetária, quanto na parte de reconhecimento pessoal. É... tia de creche... muitas de nós aqui tem formação muito melhor do que professores de ensino fundamental [...] E assim mesmo a gente continua sendo tia de creche, continua sendo só... cuidar pra mãe trabalhar, né... então... é nesse sentido que eu... os professores tratam diferente [as trabalhadoras docentes da educação Infantil], como se fosse uma classe inferior. (Vanila)

A posição da carreira, oficializada pela sua nomenclatura de “professora” e legitimada pelos os demais elementos que a estruturam, a saber, a formação, a remuneração e as condições de trabalho, é a expectativa revelada pelas

entrevistadas, que parecem compreendê-la como o mote da transformação das condições atuais de reconhecimento das trabalhadoras docentes da Educação Infantil.

Além da necessidade de mudança de nomenclatura da carreira para “professora”, houve também indicações de “igualar” o professor da Educação Infantil à professora do Ensino Fundamental, ou de incluir a carreira das trabalhadoras no magistério. Há um conclave a ideia de pertencimento à categoria do magistério:

Acho que o reconhecimento tanto dos governantes como na sociedade [...] é igualar o profissional do magistério com o profissional da Educação Infantil. Na verdade é isso: esse reconhecimento de que todos somos um só. (Rosa)

A análise revela o desejo de ocupar a posição docente como “professora”, de modo que os elementos distintivos como lugar e nomenclatura da carreira, formação, condições de trabalho e remuneração estejam constituídos de modo a legitimar o pertencimento nessa posição e a não hierarquizar as relações, ou ainda, gerar um desvalor social.

Portanto, da exposição até aqui realizada, temos que o contexto de valorização almejado por essas profissionais está intrinsecamente relacionado às suas expectativas de reconhecimento social – um processo que é operacionalizado pelo mecanismo dos planos de carreira.

Sobre os planos de carreira, Gatti (2012, p. 91) os afirma como mecanismos centrais constitutivos de valorização, pois o “valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo”.

O reconhecimento valorativo atribuído ao trabalho docente, segundo o conteúdo das entrevistas das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, está intimamente relacionado com a expressão do conjunto de componentes que estruturam a carreira, que foram disputados e reconhecidos no jogo conflituoso de interesses no campo da educação e que pode ser observado no quadro 14.

QUADRO 14: PERCEPÇÃO DO QUE É TER RECONHECIMENTO SOCIAL ENQUANTO TRABALHADORA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EIXOS		TERMOS ASSOCIADOS	
Carreira	V A L O R I Z A Ç Ã O	Plano de carreira que considere titulação, tempo de serviço e remuneração	R E C O N H E C I M E N T O S O C I A L
		Plano de carreira	
		Nomenclatura	
		“Igualar” o professor da Educação Infantil ao professor como “um só”	
		A “entrada” no magistério	
		Carreira valorizada – segundo o PSPN: hora-atividade, titulação de ensino superior, remuneração.	
Formação		Formação continuada a partir das experiências das próprias profissionais compartilhadas como boas referências e selecionadas previamente pela SME.	
		Compreensão da indissociabilidade na concepção cuidado-educação pela comunidade.	
		Participar de formações continuadas junto com as professoras	
		Acesso à formação – Ensino Superior	
		Elogio das famílias ou colegas de trabalho	
		Respeito obtido da comunidade	
		Exigência diferenciada para ingresso – conforme legislação nacional.	
		Condições de trabalho	
Hora-atividade			
Remuneração	O	Remuneração melhor	
		Remuneração equivalente à formação e tempo de serviço	
		Remuneração equiparada ao das professoras com ensino superior	

FONTE: A autora com base na análise das entrevistas com as trabalhadoras docentes da Educação Infantil.

As condições de trabalho também aparecem como signo distintivo de reconhecimento social, principalmente a necessidade de haver número adequado de profissionais à especificidade do trabalho com as crianças pequenas e a hora-atividade.

Esta última, a hora-atividade, representa a possibilidade de organizar o trabalho por meio do planejamento, do estudo e da reflexão sem ter que levar trabalho extra para ser realizado em casa, o que afeta a qualidade de vida, segundo as trabalhadoras docentes.

A remuneração, elemento distintivo que vem sendo abordado desde o

capítulo 1 desse estudo, foi afirmado majoritariamente pelas entrevistas como um elemento do jogo capaz de coroar a busca pelo reconhecimento social viabilizado pela valorização da carreira, posicionada como sendo de natureza docente, e que, por isso, precisa ser melhorada, ou ainda, como afirmaram a maioria das entrevistadas, precisa ser equiparada ao que a professora recebe segundo a titulação, tempo de serviço e jornada de trabalho.

A intenção desta seção é apresentar as desigualdades, segundo a percepção das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, que separam tanto as estruturas da carreira quanto as disposições, cujos princípios dizem respeito às particularidades de histórias dessa categoria no campo da educação.

As distinções a que são submetidas as carreiras das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, são cisões que ocorrem entre as carreiras, uma propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedades, de outras posições das carreiras docentes na Educação Básica. Nesse sentido, percebemos que são expectativas dessa categoria docente que atua nos CMEI:

- Ser valorizada pela comunidade, manifestações que ocorrem com elogios e expressões de conhecimento e respeito para com o trabalho que realizam;
- Ser concebida na condição oficial, legítima de carreira dentro do grupo do magistério;
- Ter a nomenclatura de sua carreira oficializada como “professora”;
- Se aproximar ou ocupar a mesma posição de carreira a partir da “oficialização do seu status como professora”;
- Legitimar a natureza educativa de sua profissão;
- Legitimar a importância/valor do seu trabalho;
- Legitimar a necessidade de qualificação e proporcionar acesso à formação;

5.1 RECONHECIMENTO SOCIAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS REPRESENTANTES DA SME E SINDICATO

Ao entendermos que o reconhecimento social das trabalhadoras docentes da Educação Infantil é uma questão relacional entre estruturas incorporadas (dimensão simbólica) e estruturas objetivas, e que se trata de uma relação politicamente construída por meio de categorias de percepção, importa-nos também dar voz aos agentes de outras instituições e que ocupam outras posições, de maneira a

problematizarmos a sua percepção sobre as trabalhadoras docentes que atuam com a pequena infância.

Desse modo, nessa seção procederemos à análise das percepções dos representantes das SME e sindicatos acerca do que significa a dimensão do reconhecimento social, ou seja, como esses agentes concebem, distinguem e admitem essa condição das trabalhadoras docentes da Educação Infantil.

Constatamos que a maioria dos discursos dos representantes das SME e dos sindicatos acerca da percepção de reconhecimento social das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, foram construídos, por ocasião das entrevistas, muito pautados na comparação ou busca de proximidade da condição docente das professoras no campo da educação.

Foi recorrente a explicitação inicial de que a Educação Infantil é nova no campo da educação no município, fato que explicaria seus posicionamentos atuais – em geral, fora do plano de carreira que contempla a categoria do magistério:

O que eu acho negativo na verdade, é que é assim... é... a educação infantil, ela veio pra secretaria de educação tardiamente. A educação não começa com a educação infantil, no nível da educação. A educação infantil quando ela é implantada no município, ela é implantada ligada à assistência social e por isso o plano de carreira é o do quadro geral, porque eram funcionárias do quadro geral que atendiam as creches [...] A partir do momento que a educação infantil, ela vem para a educação, as profissionais, elas vêm para a educação. Mas elas não vêm completamente para a educação. Porque elas continuam pertencendo ao quadro geral, continuam pertencendo ao plano de cargo e carreiras do cargo geral... e, na educação, a gente tem o plano de Cargos e Carreiras da Educação. Então, para melhorar, eu acho que seria interessante trazer as profissionais para o quadro de educação também, não deixá-las no quadro geral. Mas que elas componham o quadro do Magistério. Como elas estão dentro da educação, são funcionárias que trabalham dentro da educação. Se elas viessem, fossem compor junto com os profissionais do magistério a educação, eu acho que pra elas seria melhor. Por que ali passaria completamente para a educação. Porque agora fica uma situação assim: “eu sou da educação, mas eu não sou da educação”. Então, eu acho que seria mais interessante, tanto para elas quanto para a educação também. (Representante de SME)

A posição ambígua do lugar ocupado pelas trabalhadoras da Educação Infantil é retratada pela representante dessa SME, que manifesta a compreensão de que elas deveriam “*compor junto com os profissionais do magistério a educação*”, chamando a atenção para a dubiedade ao afirmar que “*agora fica uma situação assim: eu sou da educação, mas eu não sou da educação*”.

Em geral, os representantes das SME consideram a atual condição de

trabalho das trabalhadoras docentes como um avanço em relação ao que fora no passado, quando todas eram chamadas de babás e tiveram seus cargos modificados ao longo dos anos.

Da análise das entrevistas com os representantes da SME e sindicatos detectamos quatro percepções, segundo a proximidade de ideias e concepções de carreira, para além do que os municípios pesquisados têm atualmente.

Na primeira percepção, um dos representantes entrevistados de um sindicato e outro de SME, afirmaram entender ser importante ter a nomenclatura do cargo de “professora” e, assim, comungar do reconhecimento da categoria do magistério, a exemplo do que podemos constatar no seguinte discurso:

[...] que saísse o projeto de lei, que elas [trabalhadoras docentes] tivessem realmente, que elas mudassem a nomenclatura. Que elas tivessem de fato, não só as mesmas obrigações, mas também os mesmos direitos que os professores têm. Por exemplo, mesmo essa hora atividade [...] que elas pudessem realizar o trabalho delas, com mais qualidade e com o mesmo reconhecimento dos professores. [...] Que elas pudessem, independente da gestão, que elas pudessem... independente de qualquer político que entre, que elas tivessem esse direito garantido oficialmente, regulamentado, certo no papel. Acho que isso faria muita diferença, não só na autoestima delas mas também no trabalho delas. O reconhecimento da população, acredito que ela já tenham. Até porque a população não vê papel, a população vê serviço. E daí, na prática do dia a dia, acredito que elas percebam. O que falta de reconhecimento pra elas é isso, que isso seja regulamentado, normatizado, regulamentado e que não seja mais uma relação hierárquica dentro dos CMEI. Acredito que seja isso, o que falta para um reconhecimento. [Representante de sindicato]

A gente está pensando, em talvez fazer um cargo único. De talvez transformar o cargo de [trabalhadora docente da Educação Infantil] em professora. É uma forma de valorizar a carreira delas né! (Representante de SME).

Conforme podemos constatar a partir do enunciado pelo representante de uma das SME, há um debate, embora não saibamos a sua intensidade, que revela um tensionamento existente quanto ao lugar que o cargo de trabalhadora docente da Educação Infantil tem ocupado. Como resultado, parece que se está considerando como uma das possibilidades a inserção das trabalhadoras docentes da Educação Infantil junto ao grupo do magistério numa mesma posição. Notemos que o discurso não afirma algo sólido em torno dessa proposição, mas parece indicar que já houve uma discussão, de alguma maneira, na modificação da posição e da nomenclatura para “professora”.

Uma segunda percepção, obtida na análise das entrevistas de dois representantes de sindicatos, é a ocupação da posição de professora - com mesma formação e remuneração. Não houve aqui a menção se junto ou separado do magistério.

A terceira percepção advém de declarações cujo princípio é admitir a posição das trabalhadoras docentes da Educação Infantil dentro do magistério, porém com certas limitações:

a) A primeira possibilidade é apresentada por um representante de uma SME, onde se considera a importância de se estar dentro do Quadro do magistério - independente da nomenclatura do cargo.

b) Na segunda possibilidade enunciada, tanto por outro representante de uma das SME, como por um do sindicato, avalia-se como plausível, as trabalhadoras docentes da Educação Infantil estarem num “plano único” de carreiras, com mesmas condições de remuneração, caso tenham a mesma formação das professoras. Contudo, as trabalhadoras docentes e professoras deveriam exercer “cada uma sua função” - mantendo os cargos diferenciados e funções diferenciadas.

E quando a gente fala de valorização financeira, quando a gente conseguir unificar os planos né, que eu com graduação na minha função de professora e [a trabalhadora docente da Educação Infantil] numa função de trabalhadora docente da Educação Infantil, nós teremos o mesmo salário, mas elas [trabalhadoras docentes da Educação Infantil] exercendo a função delas e eu a minha. (Representante de SME)

Uma quarta percepção de posição do lugar da carreira advinda de um representante da SME é a afirmação pelo lugar do cargo e/ou carreira em separado do magistério. Ao ser indagado sobre a sua percepção acerca de carreiras e cargos distintos para o trabalho com as crianças da Educação Infantil, o entrevistado declarou:

Não vejo problema diante da especificidade da educação infantil de se entender que no caso que as [trabalhadoras da Educação Infantil], estão para aquela faixa etária, estão para aquele atendimento específico né.... penso que futuramente isso pode ser ultrapassado sim, mas, nesse momento a educação infantil ainda tem que é ainda é uma construção. Mesmo a gente trabalhando com processo formativo há muitos anos, a gente ainda tem situações que ainda precisam se fortalecer. Então eu não vejo problema, porque eu acho que faz parte da especificidade da educação infantil. (Representante de SME)

Nesse viés, a percepção desse representante da SME afirma não haver problema algum com nomenclatura diferenciada em razão da especificidade da Educação Infantil. Para isso, parece acionar a justificativa da necessidade de consolidação da Educação Infantil no campo da educação, algo que parece estar relacionado com a compreensão do trabalho de cuidar e educar por intermédio do investimento necessário em formação continuada. Ou seja, nos parece que a consolidação aqui referida, principalmente, diz respeito ao reconhecimento da natureza do trabalho docente desempenhado pelas trabalhadoras docentes.

No caso desse representante, temos por um lado a exaltação da complexidade da natureza do trabalho empreendido pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil:

O docente na educação infantil, ele tem que ser um profissional muito completo. Ele tem que dar conta do educar, que vai pegar todos os objetivos, é.... toda a parte de desenvolvimento infantil né! Então, ele precisa entender muito dessa primeira infância. E ele engloba o educar e o cuidar. E o cuidado ele vem numa linha, não do cuidado banalizado, daquele cuidado que qualquer um poderia fazer, mas naquele cuidado importante para a sobrevivência do ser humano naquela faixa etária né... Então, dar conta de todo o desenvolvimento infantil de cuidar e educar da criança tem que ser um profissional muito completo, muito específico. (Representante de SME)

Por outro lado, a afirmação de que esse mesmo trabalho pode ser ocupado numa posição inferior ao das professoras, ainda que esse fato ocasione conflitos na organização e concepção de trabalho com e para as crianças pequenas. Em decorrência das distinções entre carreiras, põe em xeque a importância do próprio cuidar, que deveria ser concebido de modo indissociável do educar. Assim enuncia ainda o mesmo representante de uma SME:

[...] a [professora] que trabalha lá na escola e que tem as turmas de 1º e 2º anos, a relação é diferente. Esse cuidado ele fica para um segundo plano, as relações não são tão intensas e muitos dos nossos profissionais.... assim.... o tempo que passam na educação infantil passam com vários conflitos de ter que trocar uma fralda, de ter que limpar o nariz, de ter que dar comida na boca.... Então muitos profissionais, assim, tem esse conflito. Muitos verbalizam. Já tive várias pessoas que falaram: "Poxa vida! Eu não me formei para estar aqui trocando fralda!" Mas, estando aqui, sendo da Educação Infantil, você tem que entender que o trocar a fralda não é porque você ganha "x" ou "y"! Trocar a fralda não é porque você é [trabalhadora da Educação Infantil], ou você é professora, trocar a fralda é porque a criança precisa. E se a gente está nesse trabalho, quem estiver lá vai ter que trocar a fralda [...]. (Representante de SME)

A principal distinção entre os cargos docentes na Educação Infantil é justificada pelo trabalho que realizam, segundo afirmam os diferentes representantes das SME. Mesmo o representante, que afirmou a necessidade de mudança da carreira das trabalhadoras docentes da Educação Infantil para professora, revelou a seguinte preocupação:

[...] ahhh... o perfil [atribuições do cargo] delas são diferentes, né! A função que elas desempenham dentro da unidade é diferente. Então, eu acho que... é... que não teria como ter o nome, ter o mesmo nome. Até é uma luta que elas têm de transformar o cargo delas em cargo de professora [...] Mesmo se for feito, mesmo que a gente crie o cargo de professora [...] seria uma professora de quarenta horas, o perfil [atribuições do cargo] vai ser diferente. A gente precisa que essa profissional da educação infantil faça determinadas atividades que no perfil [atribuições do cargo] da professora não tá descrito [...]. Essa criança, ela vem, ela fica o dia inteiro no CMEI. Então ela é uma criança que além de educar a gente precisa cuidar, a gente precisa dar alimentação para esta criança, a gente precisa higienizar essa criança. Então, a gente precisa que a [trabalhadora docente da Educação Infantil] faça né... na hora que criança precisa trocar a fralda, ela precisa que seja trocada a fralda. No perfil [atribuições do cargo] da professora, isso não tá descrito. Então, normalmente a professora não vai fazer esse tipo de atividade, que a gente precisa que a [trabalhadora docente da Educação Infantil] faça! (Representante de SME)

Ainda que o entrevistado concorde que o nome do cargo deva ser alterado para professora, ele demonstra preocupação com a visão segmentada das ações de cuidado e educação.

Considerada uma ação de menor valor, as ações de cuidado têm sido a principal atividade da qual se ocupam as trabalhadoras docentes em três dos quatro municípios pesquisados. O cuidado, que deveria ser concebido como pedagógico, não está designado ou oficializado nas legislações locais e documentos orientadores como algo próprio das funções das professoras, como algo inerente ao trabalho na Educação Básica.

A Educação Básica é definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), como um conjunto orgânico, sequencial e articulado de suas etapas e modalidades, que deve considerar a dimensão do cuidar atrelada à 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, 2013)

Contudo, o que a análise das entrevistas revelou é que os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento da criança, algo essencialmente humano, é visto como um trabalho considerado menos nobre. Assim, desvalorizadas socialmente, as trabalhadoras docentes da Educação Infantil, de modo mais geral, realizam aquelas atividades que a professora se recusaria ou resistiria a fazer, tal como a troca de fraldas, higienização, alimentação, entre outras. As atividades de cuidados são, portanto, concebidas de modo fragmentado do educar e delegadas a alguém em posição sócio profissional hierarquicamente inferior – as trabalhadoras docentes da Educação Infantil.

Notemos que a dimensão dos cuidados aparece como algo não próprio da função legitimada de professor, que conflita com a idealização de uma concepção da natureza docente verbalizada pelo representante de uma das SME:

Porque é um profissional que auxilia o professor, ela não vai assumir a função que o professor assume. O professor tem mais elementos... ele estudou né! A formação diferenciada, a própria questão com o conteúdo, como trabalhar essas condições né! E essa nomenclatura, também acho que veio pela necessidade né, que antes era babá, antes lá trás era babá [...] A gente também teria que pensar nessa pessoa, nesse cargo para dar continuidade tendo em vista a necessidade do auxílio para o professor. (Representante de SME)

A fala desse representante de uma das SME também endossa a necessidade de auxílio à professora nas ações do cuidado. Um auxílio que reproduz a segmentação do educar-cuidar. Não se menciona a necessidade de se debater com o que os documentos nacionais⁴⁴ têm determinado em relação ao papel do professor que trabalha com as crianças pequenas. Há a ideia de reprodução de um contexto de carreira subserviente, que mantém a condição das ações de cuidado como atividade de menor prestígio.

⁴⁴ Parecer 20 de 2009, de 11 de novembro de 2009 do CNE – que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); (BRASIL, 2010); Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013).

Na fala do referido representante, a trabalhadora docente não assume a “função que o professor assume”. Daí derivaria a necessidade de manter cargos para funções concebidas como não “próprias das professoras”, mas que algum profissional precisa fazer. Nesse sentido, depreendemos que, em certa instância, isso implicaria em negar que educo quando cuido ou que cuido quando educo.

A formação aparece no referido discurso do representante de uma das SME como capital distintivo capaz de atribuir autoridade sobre a execução do trabalho e controle de entrada na carreira de professora: “*O professor tem mais elementos... ele estudou né! A formação diferenciada, a própria questão com o conteúdo, como trabalhar essas condições né!*” Supostamente as trabalhadoras docentes não teriam a mesma formação que as professoras.

O diploma de ensino superior tem um efeito de imposição simbólica que assegura “formalmente uma competência específica” e carrega a compreensão de que “ele garante realmente a posse de uma cultura geral” (BOURDIEU, 2007, p.28-29). A formação é, pois, um capital cultural que tem implicações diretas com a valorização docente, pois o prestígio, conforme indicam Gatti e Barreto (2009) está vinculado a essa dimensão.

Outros dois representantes de SME, de outro modo, sobre a questão da formação, afirmaram perceber que a maioria das trabalhadoras docentes têm formação em nível superior:

Muitas [trabalhadoras docentes da Educação Infantil] não pararam depois que se efetivaram. Elas continuaram estudando, a gente tem um estudo mostrando que a maioria deles já tem a formação docente ou aquelas que não têm a formação docente já têm até a faculdade de pedagogia, ou essa faculdade... que agora a tem essa faculdade de nível superior em educação. Então, a maioria deles tem essa formação em nível superior. Mas hoje o professor, hoje para contratar um professor ele tem que ter a formação em nível superior também, então a diferença está nesta questão da contratação. (Representante de SME)

[...] esse cargo, na verdade, ele é de ensino médio, a escolaridade dele de ingresso é ensino médio. Só que a maioria das pessoas já entram com ensino superior. Então ele não é como [a professora] que você tem que ter pedagogia, mas, ele é um cargo de nível médio. Se você tiver o nível médio ou magistério você pode ingressar como um [trabalhadora docente da Educação Infantil], mas só que a maioria das pessoas já tem o normal superior pedagogia né... até pós-graduação mas para ingresso ele é um cargo de nível médio. (Representante de SME)

A possibilidade de ingressar nessa carreira, no campo da Educação Básica,

tendo apenas o nível médio, ainda que se tenha formação em nível superior, é um capital para manutenção das condições de remuneração abaixo do que se tem atribuído às professoras:

[...] a exigência nossa é o ensino médio né, então o salário vem de acordo com a exigência que se faz [...] (Representante de SME)

Segundo identificamos nesse estudo, embora o curso de Magistério, de nível médio, ainda seja aceito para o exercício da docência na Educação infantil e nos cinco primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996⁴⁵, a tendência dos municípios pesquisados é de promover a exigência do Ensino Superior para ingresso das Professoras, prevalecendo a de Ensino Médio como formação admitida para as trabalhadoras docentes da Educação Infantil.

A nomenclatura, conforme observamos, está entre os capitais que viabilizam o reconhecimento e a legitimidade para melhorar ou transformar a carreira das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, de modo a posicioná-las como pertencentes à categoria do magistério. O nome do cargo carrega a legitimidade da sua função e da sua posição e está atrelada a ideia da sua condição de qualificação profissional. Nesse sentido, há também a contrariedade de ser chamada de “tia”:

[...] quanto valorização, isso na carreira como um todo eu ainda sinto algumas percepções de menosprezar, porque professor... ou ainda, grande parte ainda chama tia. Nada contra a palavra tia, nada contra esse afeto que a palavra tia dá. Porém, na sociedade, às vezes, parece que o tia... “vai lá com a tia”, essa... como que eu posso dizer? Dá uma sensação que eu não sou um profissional que fiz uma formação, que me qualifiquei pra aquilo. Tem essa correlação, tem essa ideia de que a gente passa quatro anos numa faculdade, ou dois anos que seja, em um curso profissionalizante, não tem essa questão como tem na escola (Representante de sindicato)

A distinção marcada pela nomenclatura carrega desigualdades na constituição da carreira, afirmadas e percebidas pelos representantes das SME e Sindicatos, mas não somente. Ela afeta as relações de trabalho e a organização do trabalho com as crianças:

⁴⁵ O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que regulamenta a condição de formação para a docência na Educação Infantil sofreu três alterações em sua redação desde a promulgação da LDB em 1996, em razão da Lei nº 12.014 de 2009, Lei nº 12.796 de 2013 e Lei nº 13.415 de 2017. Dessas alterações, vemos que o nível de formação preconizado para os professores das séries iniciais e Educação Infantil, preferencialmente, é o nível superior⁴⁵, admitindo, no entanto a formação mínima em Ensino Médio.

Olha eu não sei, eu acho que assim... uma coisa que elas reclamam, que no caso tem relação com a questão do nome, é o convívio mesmo. Porque dentro do CMEI por ter o cargo de professor, né... por ter professor, por ter [trabalhadora docente da Educação Infantil]...[essas últimas] se sentem menos valorizadas do que a professora. E aí assim, existem muitos conflitos entre as duas, coisas assim, que eu acho que é meio assim... como que eu diria? É dificuldade de relacionamento mesmo, né... então assim, eu percebo que elas se sentem menosprezadas por fazerem... por trabalharem muito, né... porque o que eu vejo delas é elas falarem que: “eu trabalho o dia todo e a professora vem, trabalha meio período e a professora pode fazer o que ela quiser e eu tenho que ficar 40 horas. E eu não posso ter hora atividade, e eu não posso fazer isso, e eu não posso fazer aquilo”... sabe? (Representante de SME)

O relato de um representante de uma das SME traz a percepção de que há um conflito instaurado em razão de se desenvolver o mesmo trabalho com o mesmo grupo de crianças, ou dentro da mesma instituição, com desigualdades nas relações com o tempo, com o dinheiro e com o poder.

Essas relações de hierarquia se darão a partir do posicionamento da carreira, das condições de trabalho, da remuneração, da oficialização das funções das professoras em detrimento das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, onde se observa o educar *versus* cuidar nas legislações locais e/ou editais de concursos.

As trabalhadoras docentes são percebidas pela maioria dos representantes dos sindicatos como “professoras” que se encontram num cargo outro, com denominação diferenciada e com status inferior em comparação ao da professora. Em razão disso, enfrentam a hierarquização das atividades do trabalho e da carreira:

[...] porque no começo elas eram babás, né... assim, elas foram concursadas para serem babás. Né... daí a própria prefeitura exigiu delas que elas se formassem, que elas tivessem formação, que elas tivessem magistério... e depois que fizesse pedagogia, né... [...] e agora são [trabalhadoras da Educação Infantil]. Mas elas não são reconhecidas como profissionais né... como profissionais da educação, nem como professoras. E o que acontece? A queixa que elas passam pra gente é que elas sentem uma certa hierarquia. Elas fazem todo o trabalho ali, né... mas elas sentem uma hierarquia. Fora que para além o que de fato é muito ruim, né... mas elas não tem os mesmos direitos do que os professores. Então, elas fazem um trabalho que é difícil, um trabalho que é “pesado”, tanto quanto dos professores. Mas infelizmente elas não têm... não são respeitadas como tal, nem tratadas como tal e, infelizmente, têm o status diferenciado no dia a dia (Representante de Sindicato)

No discurso a seguir, entretanto, o representante de um sindicato refere-se à ação da trabalhadora docente como uma ação “parecida” com a das professoras ou como “quase” profissional, “quase” semelhante ao da professora:

[...] foi criada essa função como um meio de tentar melhorar o espaço do CMEI. Mas a gente entende que hoje... eu não sei se se está sendo positivo isso, porque eles acabam desenvolvendo uma atividade muito parecida com a do professor. Então hoje eu não sei, assim, dizer como é que eles se sentem. Mas, de fora, eu percebo que não foi bom... [...] Não deveria ser [trabalhadora docente da Educação Infantil]. Eu acho que tinha que ser profissional mesmo, tinha que ser professor mesmo. Então como eu falei, quando criaram esse cargo criaram como uma medida emergencial e aí acabou que elas acabam não sentindo que podem avançar e a gente também não consegue ver isso. Então, para a gente, se tivesse que ter dois professores em sala de aula, então que tivesse dois professores né! Então a gente vê que o trabalho delas ali na sala de aula é quase que é junto, mas, não! (Representante de sindicato)

Notemos que a nomenclatura está associada à ideia de formação e organização de carreiras distintas - como condição estrutural delineada por uma conjuntura política, econômica e social à época de sua construção.

Observemos que o representante de sindicato defende a necessidade de carreira única para o trabalho com as crianças pequenas, isto é, a carreira de professor, afirmando que “*não deveria ser [trabalhadora docente da Educação Infantil]. Eu acho que tinha que ser profissional mesmo, tinha que ser professor mesmo [...]*”. Disso, constatamos que a trabalhadora docente da Educação Infantil não está colocada numa posição admitida como suficientemente “*profissional*”, mas como alguém que estaria exercendo “*uma atividade muito parecida com a do professor*”, algo como “quase que é junto, mas não”.

A nomenclatura advém de uma ação classificatória, fundamentada também na exigência da escolaridade de nível médio, que acaba fomentando outros distanciamentos simbólicos (de percepção de um trabalho não docente, não qualificado) e materiais à essas trabalhadoras que exercem sua função nos CMEI da rede pública de ensino.

Na percepção de dois representantes de sindicatos, as trabalhadoras docentes da Educação Infantil são reconhecidas pelas famílias e comunidade segundo a relevância do trabalho que desenvolvem:

[...] eu acredito que sim. Elas são vistas como professoras. Para as mães das crianças elas são professoras. Então, eu acho que a sociedade respeita muito mais que o contratante, seu gestor aqui...pelos próprios pais [...] que cria até uma certa intimidade [...] muito comum numa relação quando você dá o seu filho pra ser cuidado por alguém. (Representante de Sindicato)

[...] quando elas fazem greve, elas afetam diretamente a população e,

mesmo assim, elas recebem o apoio da população [...] muita gente fazendo depoimento dizendo: “olha prefeito, respeita as professoras”. Inclusive pra eles, para os pais, é que elas são professoras! Respeitem as professoras, porque todos os dias essas mulheres estão com essas crianças [...] A gente não tem reconhecimento como um profissional do magistério, não sei te dizer, mas tem o respeito. O reconhecimento de saber que é um trabalho importante. (Representante de Sindicato).

O depoimento do segundo representante de sindicato nos remete a uma reflexão necessária, sobre qual percepção as trabalhadoras docentes fazem de si mesmas: *“a gente não tem reconhecimento como um profissional do magistério, não sei te dizer... mas tem o respeito. O reconhecimento de saber que é um trabalho importante.”*

Na afirmação do representante não parece haver certezas sobre o lugar na profissão docente ocupado pelas trabalhadoras. Como convicção prevalece a legitimação da importância do que realizam. Parece-nos que o conjunto da afirmação remete, mais uma vez, à uma situação de ambiguidade que afeta a percepção da pessoa das trabalhadoras docentes, pois como afirmou Nóvoa (1995),

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1995, p. 25).

O professor, enquanto sujeito, constrói seu habitus e suas disposições ativamente ao longo de sua vida. Logo a compreensão de seu papel, da importância de seu trabalho, das condições para realizá-lo envolve as dimensões de sua existência.

O autor, para pensar a formação docente, afirma a importância de três dimensões da existência do professor: a) pessoal – produção da vida do professor; b) profissional – produção da profissão docente; e c) organizacional – produção da escola.

Diante da amplitude dos conceitos, nós estendemos a análise das referidas dimensões com vistas à reflexão acerca do reconhecimento social na Educação Infantil, entendendo que o habitus é constituído pela rede de experiências que acumulamos durante nossa existência.

Disso, depreendemos que o reconhecimento social tem impactos nas três

dimensões de existência das trabalhadoras docentes da Educação Infantil: pessoal, profissional e organizacional (figura 7).

FIGURA 7: DIMENSÕES DO IMPACTO DO RECONHECIMENTO SOCIAL ÀS TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: A autora a partir de Nóvoa (1995) e Grochoska (2015)

Sobre a dimensão organizacional, verificamos reflexos do reconhecimento social em relação à produção da escola, isto é, a qualidade da educação voltada às crianças na Educação Infantil, que é afetada pela não garantia da hora-atividade; pela rotatividade profissional que não tem a condição de aproveitamento da experiência acumulada das trabalhadoras docentes a longo prazo na área; na organização seccionada do trabalho com as crianças; pela exigência de formação inferior; pela falta de materiais e estrutura física ineficiente; ausências por adoecimento; falta de pessoal pela não contratação suficiente pelos gestores, entre outras questões reveladas pelos agentes.

Todas essas questões estão imbricadas com a dimensão pessoal (qualidade de vida e percepção que têm de si mesmas) e profissional das trabalhadoras docentes da Educação Infantil.

Entendendo que as dimensões de existência do professor afirmadas por Nóvoa (1995) estão interseccionadas, temos que, ao pensarmos sob o prisma do reconhecimento social das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, podemos concebê-lo como um processo que passa pela produção de saberes e valores dos agentes envolvidos no campo da educação, que dão corpo as suas condições objetivas (carreira, formação, remuneração, condições de trabalho) e subjetivas (a percepção das próprias trabalhadoras e seus investimentos nos percursos

profissionais).

Nesse sentido, segundo revelam as legislações locais e as entrevistas, a organização das carreiras para as trabalhadoras docentes parece desencorajar a produção de um conhecimento profissional partilhado num lugar comum: a docência. Mais ainda, a organização de carreiras hierarquizadas desencorajam muitas trabalhadoras a assumirem-se docente. Por isso é tão importante dar a investidura à pessoa das trabalhadoras docentes da Educação infantil e admiti-las dentro do estatuto do trabalho que realizam.

A diferenciação de carreiras é apontada como um equívoco por um dos representantes de sindicatos. Segundo ele, as trabalhadoras docentes não são colocadas na condição de carreira de “professora” em razão da pretensa redução de gastos com pagamento de pessoal:

Algo absolutamente errôneo né! [referindo-se a diferenciação de carreiras para o trabalho docente na Educação Infantil]. Na verdade, infelizmente, no Brasil, para se criar determinadas profissões ou cargos públicos de menor custo, criam-se nomenclaturas diferenciadas no município. Nós temos aqui, por exemplo, esse caso das [trabalhadoras da Educação Infantil]. Aqui elas são chamadas de [trabalhadoras da Educação Infantil] [...] nada mais são que professoras... elas estão lá educando, ensinando aquelas crianças [...]
(Representante de Sindicato).

Até aqui tratamos da posição dos cargos e carreiras das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, indicada pelos representantes das SME e sindicatos como um capital fulcral para modificar a condição de reconhecimento social. Seguiremos apresentando outros elementos capitais para esse intento, segundo os mesmos entrevistados.

O volume de capital necessário para alcançar o reconhecimento social na Educação Infantil, pelas trabalhadoras docentes, segundo os representantes da SME e sindicatos pode ser observado no quadro 15.

QUADRO 15: PERCEPÇÃO DOS REPRESENTANTES DAS SME E SINDICATOS ACERCA DO SIGNIFICADO DE RECONHECIMENTO SOCIAL ÀS TRABALHADORAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elementos observados	Significado de reconhecimento	Número de representantes SME	Número de representantes Sindicato
Ter um plano de carreira	Como servidora pública – poder ter a ideia de se poder avançar ao longo do tempo.	04	-----
Importância do trabalho	Pela comunidade/ famílias	03	03
Nomenclatura	“reconhecimento oficial”	01	03
Posição na carreira	1. Estar dentro do magistério com mesma condição de posição (nome, condições e carreira, formação e remuneração).	01	01
	2. Estar na posição de “professora”, com mesma formação e remuneração.	-----	01
	3. Dentro do plano do magistério, mas com restrições: a)- estar dentro do magistério, mas com cargo diferenciado;	01	-----
	b) – Mesmo plano de carreiras (com remuneração e formação) – com nome e funções diferenciadas.	01	01
	4. Carreira docente SEPARADA, com nomenclatura diferenciada e mesma função para ambos: professora e trabalhadora docente.	01	01
Remuneração	Remuneração deve ser igual ao da professora, desde que possuam mesma formação	02	04
	Remuneração possível	01	
	Afirma perceber que a remuneração é bem menor que a de professora	01	
Condições de trabalho	a) estrutura b) hora atividade c) redução da carga horária ou remuneração tal qual a da professora para 20 ou 40 h d) saúde e) mesmo calendário escolar das professoras f) qualidade de vida (saúde e condições de trabalho) g) aumento do nº de trabalhadoras docentes h) Remoção i) espaços com pouca ventilação	b) 04 c) 02 d) 04 e) 01	a) 01 b) 03 c) 01 d) 01 e) 01 f) 01 g) 02 h) 01 i) 03 j) 02

	ou pequenos j) número grande de crianças por sala		
Formação	Condição de acesso à valorização e reconhecimento		04
	Como instrumento que funcionaria como uma espécie de compensação da remuneração	02	01

FONTE: A autora a partir das entrevistas realizadas com os representantes das SME e sindicatos.

Dois representantes de SME afirmam perceber que a maioria das trabalhadoras docentes considera que o reconhecimento advém, principalmente, do elemento remuneração:

[...] a gente vê que [as trabalhadoras da Educação Infantil], elas são valorizadas. Elas são muito valorizadas! São muito queridas pela educação. A educação sempre está pensando, assim, num diferencial, alguma coisa voltada para elas... tudo né... Então, elas são valorizados sim! E como disse né, a valorização não é só monetária.... É mas, daí você ouve assim: “_Ah! Mas, a minha parte eu quero dinheiro.Só! Mas não vai ter né! Muitas vezes não vai ter né! (Representante de SME).

Conforme abordamos no capítulo 1 desse estudo, segundo Supiot (1995), a busca por salvaguardar a dignidade das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, enquanto servidoras públicas, demanda assegurar que profissionalização e valorização caminhem juntas.

Por profissionalização na Educação Infantil, para fins dessa pesquisa, compreendemos um processo que pretende o reconhecimento social da formação e as condições específicas que circunscrevem o lugar da profissão e das trabalhadoras docentes da educação Infantil no campo da Educação Básica.

Assim, dentro desse processo de profissionalização, não seria suficiente oportunizar formação inicial ou continuada sem promover a adequação da remuneração ao capital cultural conquistado, ou seja, sem as devidas recompensas pelo investimento (de tempo, esforço, dinheiro, etc) empreendido por meio dos avanços na carreira adequadamente posicionada no campo da educação e dentro da categoria do magistério, já que a disputa é, principalmente, pela partilha do lugar da docência.

Para Dalila Andrade Oliveira (2010) a profissionalização do magistério é entendida como um processo de construção histórica que está imerso e submetido a

um contexto socioeconômico “mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando” (OLIVEIRA, 2010, p.19).

Nesse sentido, compreendemos que a profissionalização das trabalhadoras docentes que atuam na Educação Infantil é algo que não está dado, mas que ocorre paralelamente ao processo dinâmico de disputa histórica pelo reconhecimento social no campo da educação.

Outro enfoque à formação, como forma de reconhecimento das trabalhadoras docentes, observado nas entrevistas com os representantes das SME, é a difusão da ideia de visibilidade das trabalhadoras docentes da Educação Infantil enquanto agentes que requerem qualificação.

A própria questão de, gradativamente, ir inserindo nesse mundo de formação né, que tratasse de assuntos específicos voltados à criança. Porque a gente também tem que formá-los né, a gente tem a nossa percepção de criança, aquilo que a gente vive enquanto mãe enquanto avó, mas para, além disso, né, eu vejo que isso também seria outra questão e a própria questão do plano de cargos e carreira né. (Representante de SME)

Note-se que o discurso nos remete a percepção de que as trabalhadoras docentes, que não tinham acesso à formação noutro tempo, precisariam “gradativamente, ir inserindo nesse mundo de formação”. A formação aparece, portanto, como uma forma de reconhecimento, uma benesse a essas profissionais.

Ainda, é possível constatar na mesma afirmação do referido representante, a presença da consideração do habitus feminino como elemento que acrescenta na prática profissional, mas que, todavia, requer um trabalho mais específico, “para além” da sua experiência tácita enquanto mulher.

Parece que, desse habitus das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, gênero feminino, segundo esse representante de uma das SME, espera-se que se amoldem e/ou conformem com a remuneração que recebem. A justificativa para tanto é a questão do orçamento do município não ter condições de possibilitar a mudança dessa realidade. Além disso, segundo o entrevistado, a aceitação dessa mesma realidade já era conhecida pelas trabalhadoras quando se optou por entrar nela:

[...] a gente fez concurso, fizemos sabendo que atenderíamos a comunidade, que essas são nossas atribuições e, bem ou mal, nós

aceitamos esse salário, porque quando a gente faz o concurso, o salário está no edital né. Então, dizer hoje que a gente não recebe por aquilo que a gente faz, não acho justo! (Representante de SME)

A declaração do representante carrega uma carga simbólica, de disposição das trabalhadoras docentes da Educação Infantil para a aceitação das regras do jogo no campo.

O mesmo representante, o qual declarou a remuneração docente das trabalhadoras como justa, por ser uma opção delas ao ingressarem na carreira docente da Educação Infantil, fez outra afirmação que mostra os seus conflitos de percepção com o lugar ocupado pelas trabalhadoras no que se refere à remuneração:

A professora que trabalha por vinte horas semanais, ela recebe quase a mesma coisa que [a trabalhadora docente da Educação Infantil] que trabalha quarenta horas semanais. [...] então nesse sentido que eu falo que o salário [da trabalhadora docente da Educação Infantil] tinha que ser maior, porém a exigência de entrada na rede de formação delas é a superior. A [trabalhadora docente da Educação Infantil] não! É de nível médio, por isso não acho injusto no sentido de que não exige muita formação. Mas se você vai subindo, você deveria ter equiparado o salário. Nesse sentido eu acho, a partir do momento que eu, enquanto [trabalhadora docente da Educação Infantil], profissional da educação, atinjo a mesma escolaridade que a professora, eu tenho que receber a mesma coisa que ela. Só que eu entendo também hoje, enquanto gestão, que isso faria um “bum” na folha de pagamento [...]. (Representante de SME)

A declaração nesse ínterim, do mesmo representante em questão, evidencia que a remuneração é atribuída pela formação exigida para o ingresso, ou seja, nível médio, e que se deveria considerar a formação superior realizada durante a carreira, de maneira a se igualar à condição remuneratória de uma professora com mesma formação. Um obstáculo é evidenciado: o aumento da folha de pagamento com pessoal.

Constamos que todos os representantes, tanto das SME como sindicatos, de forma unânime, percebem que a carreira na Educação Infantil é uma carreira “de passagem”, ou, como já afirmamos antes: uma carreira que não é ponto de chegada, mas ponto de partida para um número significativo de profissionais.

Isso porque, se entendemos o reconhecimento social como um alvo a ser conquistado no campo da Educação Básica para adequada valorização docente, significa que ela tem seus alvos, ela tem seus interesses. Ao aceitar participar dele, as trabalhadoras docentes da Educação Infantil o fizeram acreditando que valeria a

pena jogá-lo. Ou seja, para elas tinha uma importância enquanto jogo social, houve um interesse em participar. Os motivos são diversos, como pudemos constatar no capítulo 1.

As escolhas que dizem respeito a permanecer ou não nesse jogo guardam relação direta com os sentidos que as mesmas avaliam como sendo importantes ao longo de sua trajetória profissional. Esses intentos, esses interesses das referidas trabalhadoras são construídos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que podemos chamar de sentido do jogo.

O que podemos constatar é que as regulamentações dos municípios não têm observado o disposto em legislações nacionais como algo que se estenda às carreiras das trabalhadoras docentes da Educação Infantil como, por exemplo, Lei do PSPN, Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009) e PNE (2014-2024).

A perda de interesse pela continuidade do jogo, isto é, pela luta em busca do reconhecimento social e, por conseguinte, da valorização, as trabalhadoras docentes a investirem seu capital cultural (formação em Ensino Superior) na busca por outras carreiras dentro do Ensino Fundamental ou Ensino Médio:

[...] também assim o que a gente percebe: eu estive muitos anos em unidade então... assim, convivi com muitas professoras que entram para garantir estar na rede Municipal para conseguir desenvolver o seu trabalho de acordo com a sua formação. Mas entra esperando o momento do próximo concurso, que é de professora, que é essa migração, que, quando tem praticamente assim... 70% das pessoas fazendo... buscando essa migração. Entram, então, para garantir que está na prefeitura e que vai desenvolver todo o seu trabalho, todo seu preparo pedagógico que teve na academia, mas, já vislumbrando um próximo concurso de uma próxima carreira. (Representante de SME)

Embora todos os representantes da SME tenham iniciado suas enunciações, partindo de uma digressão ao momento histórico de quando a Educação Infantil estava no campo da assistência e ressaltando o quanto se tem avançado até os dias atuais, enaltecendo a importância de se ter um plano de carreira, a maioria dos entrevistados desse segmento afirmou a necessidade de se atribuir a mesma remuneração praticada com as professoras às trabalhadoras da Educação Infantil, com mesma formação e jornada, como forma de reconhecimento.

Sobre as condições de trabalho observamos que todos os elementos

indicados pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil foram elencados pelo conjunto do segmento dos sindicatos, ainda que nem todos os elementos tenham sido mencionados por todos os sindicatos representados. Destacamos a menção da dificuldade em realizar ou garantir a hora-atividade, a necessidade de aumento do número de profissionais para o trabalho com a criança, a necessidade de adequações e melhorias nos espaços; número grande de crianças em razão do espaço inadequado ou falta de profissionais para o trabalho.

Nós temos [trabalhadoras docentes da Educação Infantil] que, às vezes, por muitas, muitas vezes, pensando nas crianças, quando não têm hora-atividade, levam a demanda que era pra fazer dentro do CMEI pra fazer em casa. Principalmente quando chega o momento que nós temos que entregar os pareceres das crianças, os pareceres descritivos e os portfólios e tudo mais. Então, se a agente for levar, for pensar por essa perspectiva. Hoje a nossa qualidade de vida enquanto profissional, ela está comprometida. Muito! (Representante de sindicato)

O depoimento do representante do sindicato articula o conjunto das principais dificuldades também levantadas pelos colegas representantes de outros sindicatos entrevistados e que coaduna com o conteúdo das entrevistas das trabalhadoras docentes da Educação Infantil. As condições de trabalho referentes à hora-atividade, que, ou não é praticada ou ocorre de forma eventual, cria uma sobrecarga de trabalho que tem reflexos não apenas no cotidiano do trabalho, mas também na qualidade de vida.

A contratação de mais [trabalhadoras docentes da Educação Infantil], porque elas estão sobrecarregadas. Acho que precisa contratar. Acho que precisa de investimento na educação infantil [...] A contratação de mais profissionais para que elas pudessem, inclusive, fazer a utilização desta hora atividade de maneira adequada; para que elas pudessem tirar férias com tranquilidade... que elas pudessem adoecer... porque na educação infantil também é gente e também adoece. Então, quando uma [trabalhadora docente da Educação Infantil] adoece, quando falta uma [trabalhadora], daí vira... daí mexe com a estrutura toda da.... porque uma [trabalhadora] adoeceu. Daí parece que a culpa é daquela pessoa que adoeceu, que ela é responsável. E isso vai criando uma carga emocional muito ruim para elas, porque a responsabilidade não é delas [...] [Representante de sindicato]

Essa e outras questões mencionadas, como as referentes ao número de profissionais, espaços inadequados, número de crianças por sala de atividades, materiais necessários, entre outros fatores, como esforço físico, fatores emocionais etc, são assinalados como causas que afetam a saúde das trabalhadoras.

Temos também vários relatos de profissionais com vários problemas de calos nas cordas vocais, problemas de hérnia de disco [...] Então está tendo também uma questão de adoecimento das colegas de trabalho [...] falta de profissionais na rede [...] [Representante de sindicato].

Entre os representantes da SME, foram levantadas como pautas de reivindicação: a hora atividade, a redução da carga horária e a adequação, ou aumento, da remuneração.

Conforme um representante de SME, a reivindicação por diminuição da carga horária seria para 30 horas e impactaria em aumentar a folha de pagamento das servidoras:

Eles têm realmente um pedido de diminuir para uma carga horária de 30 horas semanais né. 6 horas diárias, mas, isso demanda em contratar novo pessoal né, expansão de quadro, e hoje, a Prefeitura não está fazendo isso. Ela só está contratando para substituir aposentadorias e exonerações né, contratar a mais, não. Ela está repondo as pessoas que saem, as pessoas que são exoneradas, demitidas, pedem exoneração ou que são exonerados ou que se aposentam. Então, a diminuição da carga horária seria um impacto bem grande. (Representante de SME)

Da questão sobre a redução da carga horária, colocada por esses representantes, depreendemos que a relação das trabalhadoras docentes da Educação Infantil com o tempo é algo que vem sendo tensionado e é singular.

Embora a expectativa pela redução da jornada tenha aparecido com menos força nos conteúdos das entrevistas das trabalhadoras e representantes da SME e sindicatos, gostaríamos de afirmar que esse foi um elemento mencionado sobre a temática das condições de trabalho, mas que não foi aprofundado por nós por ocasião das entrevistas.

Enquanto a jornada única e a dedicação exclusiva ao magistério, preferencialmente em tempo integral de, no máximo de 40 horas, aparece como objetivo de luta, que já fora disposto em documentos como o Decreto nº 6.755, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e na meta 17 do PNE 2014-2024, as trabalhadoras docentes da Educação Infantil parecem não ter a mesma coesão quando o assunto é jornada.

A jornada é uma questão que aparece atrelada ao cansaço emocional, físico e principalmente à relação jornada *versus* remuneração, Esse é um assunto que

merece ser debatido e investigado.

5.1.1 Algumas convergências e divergências entre as percepções das trabalhadoras docentes e representantes de SME e sindicatos em relação a dimensão do Reconhecimento Social

Gostaríamos, nesse ínterim, de destacarmos que há algumas constatações panorâmicas de tendências no que se refere a convergências e divergências de percepções entre os entrevistados acerca dos significados mencionados, em torno da ideia de reconhecimento social na Educação Infantil.

O reconhecimento social, compreendido como processo relacional entre as estruturas incorporadas/ subjetivas e estruturas objetivas, acerca da valorização das trabalhadoras da Educação Infantil, é uma construção política e tem impactos nas dimensões pessoal, profissional e organizacional da pessoa da trabalhadora docente da Educação Infantil.

Os planos de carreiras funcionam como mecanismos capazes de corporificar as categorias de percepção dos agentes envolvidos em torno da disputa do que se considera legítimo a essa categoria docente. Logo, o plano de carreiras é o instrumento capaz de trazer legitimidade, reconhecimento social à profissão docente das trabalhadoras da Educação Infantil.

Em relação aos aspectos importantes, que dizem respeito de modo direto a organização das carreiras, enunciados quando o alvo das questões colocadas aos entrevistados era a sua compreensão em relação ao reconhecimento social das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, temos desde o entendimento de que bastaria a existência de um plano de carreira por si só, o que já seria significativo por colocar as trabalhadoras na condição de servidoras públicas, até a ideia de que esse plano precisaria ser tal qual se apresenta o plano das professoras: com mesmos direitos tangentes à posição (dentro da categoria do magistério), remuneração, formação e condições de trabalho. Portanto, não há um consenso manifesto.

Apesar da diversidade de concepções acerca do modo de pensar a organização da carreira docente pelas trabalhadoras da Educação Infantil, há convergência maior para a ideia de que o plano de carreira é necessário para o reconhecimento social e essa idealização de plano sempre foi mencionado

remetendo a posição das professoras: a) “mudança de nomenclatura para professora”; b) “igualar a trabalhadora docente à professora como um só”; c) “entrar no magistério”; d) “carreira valorizada – segundo o PSPN: hora atividade, titulação de ensino superior, remuneração”; e) “carreira que considere titulação, tempo de serviço e remuneração”.

Quanto mais explícitos os princípios e ações que embasam a disputa pelos agentes, maiores são as chances de transformação dos esquemas propostos nas regras do jogo.

Disso inferimos que o habitus profissional docente e, a partir dele, a percepção das trabalhadoras sobre o seu trabalho e posição, pode não só influenciar na disputa pela estruturação do plano de carreira, mas também ser influenciado por ele. Isso porque as disposições estabelecidas na própria atividade profissional do campo podem favorecer as tomadas de posição e a disposição por permanecer, ou não na carreira organizada para o trabalho com a primeira infância nos CMEI, e ainda, nas disputas engendradas, seja pela manutenção, ou desarticulação das estruturas e dinâmica de funcionamento do reconhecimento social docente no campo da educação.

Isso porque essas profissionais são agentes em relação com outros diversos agentes e estruturas, entre os quais estão as Secretarias Municipais de Educação e os Sindicatos. Da relação entre esses e outros possíveis agentes (Conselhos Municipais de Educação, comunidade escolar, autoridades políticas, entre outros) ocorrem as disputas, os tensionamentos, pressões e regularidades que organizam e desorganizam a luta pelo reconhecimento social e sua consequente valorização no campo.

Os representantes dos sindicatos convergem para o entendimento de que deva ser a mesma remuneração atribuída à professora à trabalhadora docente da Educação Infantil, desde que possua a mesma formação, mas não, necessariamente, a mesma organização de carreira.

Como pudemos constatar, as percepções dos representantes da SME e dos sindicatos englobam possibilidades distintas de organização da carreira. Embora de algum modo elas se aproximem da condição da posição da carreira de professoras, há questões sutis, que uma vez implantadas, funcionariam como trincheiras de contenção do avanço do reconhecimento social das trabalhadoras docentes da

Educação Infantil.

As concepções das carreiras manifestas pelos representantes de SME e sindicatos, consideram, numa situação tipificada como ideal, a inserção das trabalhadoras docentes dentro do plano do magistério, mas com restrições: a) estar dentro do magistério, mas com cargo diferenciado; b) Mesmo plano de carreiras (com remuneração e formação) – com nome e funções diferenciadas. Ou ainda, a de instituir carreira docente separada da categoria do magistério, com nomenclatura diferenciada e mesma função para ambos: professora e trabalhadora docente. Todas são concepções de organização de carreiras que apresentam interesses pela manutenção das regras do jogo com fins, em alguma medida, de sua reprodução e manutenção da hierarquia.

Os depoimentos dos representantes entrevistados, tanto de sindicatos como das SME, revelou, de igual modo, haver disputas e promoções de estratégias de conservação ou de subversão para tomadas de posição pelos agentes envolvidos pela condição de reconhecimento da docência na Educação Infantil.

Concepções de carreiras que preveem, de algum modo, a manutenção das condições profissionais das trabalhadoras docentes numa condição hierarquizada, foram observadas no conteúdo da fala dos entrevistados de ambas as instituições, sindicatos e SME. Igualmente, os representantes de ambas as instituições também declaram necessidade de modificação dessa realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Que suas escolhas reflitam suas esperanças, não seus medos.
(Nelson Mandela)*

Esta tese dedicou-se à problematizar à questão da valorização docente das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, procurando expressar os sentidos captados à temática, não só por essas agentes, mas também pelos representantes das SME e sindicatos dessa categoria, a partir de dados obtidos junto a entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Isso porque consideramos que o reconhecimento ocorre tanto em termos de âmbito interno como externo. Outra razão para seguirmos os critérios de entrevistas com representantes da SME e sindicatos se deu em razão da hipótese que tínhamos, de que os sindicatos poderiam trazer elementos ampliados para o debate do ponto de vista das necessidades das trabalhadoras docentes e/ou estratégias de modificação da realidade dessa categoria disputada em torno da valorização e reconhecimento social.

De fato, o conjunto dos depoimentos dos representantes dos quatro sindicatos entrevistados compôs um leque maior de apontamentos acerca dos elementos necessários à valorização e reconhecimento social docente, coadunando com os achados na literatura acerca da temática de modo geral. Notemos, entretanto, que nem todos os elementos foram mencionados como legítimos à categoria das trabalhadoras docentes por todos os sindicatos ao mesmo tempo. Há questões estruturais e históricas que seguem como signos de distinção e que funcionam como entraves materiais e simbólicos para a mudança de posição da valorização docente na Educação Infantil.

Na busca pelo entendimento do significado de valorização docente na Educação Infantil no campo da Educação Básica, nos deparamos com o debate do reconhecimento social enquanto uma dimensão e objeto de luta para a viabilização da condição da pretendida valorização docente.

Tínhamos como hipótese que os planos de carreira das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, nos municípios pesquisados, ocupavam um sub-lugar na esfera das carreiras docentes para a Educação Básica e que esse fato, por sua vez, afetaria o modo pelo qual as mesmas viam a sua profissão, desencadeando uma percepção de não-reconhecimento social. Para isso, buscamos

responder ao seguinte problema de pesquisa: que posições têm ocupado os elementos de valorização docente preconizados nos planos de carreira estabelecidos para as trabalhadoras docentes na educação infantil em redes municipais de ensino, segundo a legislação nacional, os contornos locais dos planos e a percepção dessas profissionais?

Assim, nos propusemos a examinar se a configuração e a articulação entre os componentes estruturais das carreiras das trabalhadoras docentes da educação infantil asseguram valorização e permitem que as trabalhadoras docentes na Educação Infantil percebam a carreira como mecanismo para reconhecimento social de sua atuação profissional.

Como primeiro objetivo específico que auxiliou em nossa reflexão esteve o exame acerca do lugar ocupado pelo cargo das trabalhadoras docentes que atuam nos CMEI nos Municípios de Curitiba, Araucária, Pinhais e Piraquara nos termos dos Estatutos e Planos do de Carreira.

Essa questão nos remeteu à compreensão do processo de construção histórica e social das estruturas objetivas e subjetivas que legitimam a posição da Educação infantil no campo da Educação Básica. Afirmada como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, ao menos no nível das regulamentações nacionais, adquiriu um capital jurídico que a certifica à condição de circunscrição das propriedades e objetivos próprios da natureza da docência.

Essa posição, no entanto, a partir do que nos revelam a literatura, a análise documental e as entrevistas realizadas nesse estudo, não engendra de maneira automática a unidade da condição das carreiras docentes organizadas para o trabalho com a Educação Infantil no que se refere às políticas públicas locais, ainda que as profissionais docentes tenham a mesma formação, mas fundamenta uma potencialidade objetiva de luta em prol desse objetivo no campo da Educação Básica.

A compreensão acerca do que significa valorização entre as trabalhadoras docentes também é diversa. Enquanto para algumas trabalhadoras a carreira significou uma mudança de posição ascendente, mas que também, em alguns casos, se tornou insuficiente à medida que a formação se amplia, para outras, ela representa uma não-escolha ou, ainda, uma escolha como ponto de partida, apenas

enquanto buscam uma carreira mais valorizada, a saber a carreira de professora na Educação Básica, seja na atuação no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

A compreensão das estruturas e desenvolvimento das carreiras – formação, progressões/remuneração e condições de trabalho - das trabalhadoras docentes na Educação Infantil, que atuam exclusivamente nos CMEI, viabilizou verificar as principais aproximações, semelhanças e/ou desigualdades com a carreira das professoras. Esse foi o segundo objetivo pretendido nessa pesquisa, que cotejados com os depoimentos das entrevistas semi-estruturadas, enunciaram o reconhecimento social enquanto uma dimensão de luta, isto é, uma condição almejada para efetivar a valorização docente das trabalhadoras docentes da Educação Infantil.

A dimensão do reconhecimento social está inter-relacionada ao pressuposto central do trabalho da docência na Educação Infantil: a integração entre o cuidar e educar - um conceito chave nesse contexto de profissionalização e tomada de posição pela valorização docente na Educação Infantil no campo da Educação Básica e, portanto, um conceito e uma prática que foi sendo gradativamente constituído por meio de disputas.

Interligados diretamente à construção desse lugar da docência, responsável pela educação e cuidados das crianças pequenas, estão outros agentes e categorias de percepção que também passaram (e ainda estão passando) por processos de ressignificação de sua posição no espaço social: criança, infância, mulher, classe social, gênero, raça. Essas categorias e/ou agentes também tensionam as disputas pelo lugar do trabalho e, portanto da carreira docente no campo da Educação Básica.

Com isso, não queremos afirmá-los como únicos, pois há outras forças presentes no campo como a questão do financiamento da Educação, a necessidade de unidade de um Sistema Nacional de Ensino, a gestão política municipal, a necessária democratização do acesso às creches e pré-escolas, entre outras possíveis compreensões e relações que também são necessárias para enriquecer o debate da valorização docente das trabalhadoras da Educação Infantil.

O termo reconhecimento social capitaliza os elementos condicionantes à materialização da valorização docente às trabalhadoras docentes da Educação infantil. Desse modo, depreendemos que as diferenças encontradas acerca do

reconhecimento social das trabalhadoras da Educação Infantil funcionam como elementos de distinção, que são ao mesmo tempo produtos e produtores da incorporação da estrutura de diferenças objetivas presentes na carreira que foram disputados e reconhecidos no jogo conflituoso de interesses no campo da educação.

Grochoska (2015) constrói seu argumento sobre o que entende por valorização docente a partir da ideia central de Nóvoa (1999), o qual, ao pensar a formação docente, afirma a importância de três dimensões da existência do professor: a) pessoal – produção da vida do professor; b) profissional (a profissão); c) organizacional (produção da escola).

O essencial em ambos os argumentos dos autores é a compreensão do professor não somente como um profissional, mas também uma pessoa, um ser humano com percepções e necessidades básicas, que produz a escola, sua profissão, sua vida.

Tal como afirma Grochoska (2015), também compreendemos a carreira como instrumento capaz de corporificar o que se entende por valorização. Acrescentamos a proposição da autora, a fim de problematizarmos a condição da valorização das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, o fator da localização da posição da carreira no eixo dos aspectos capazes de desenvolver a valorização. Dessa maneira realizamos nossa análise com base em quatro eixos principais: a carreira (sua posição), a formação, as condições de trabalho e a remuneração.

Disso posto, depreendemos que da organização dos planos de carreira decorrem a objetivação da posição dos cargos e carreiras, da formação, a remuneração e as condições de trabalho, que são capazes de corporificar a dimensão do reconhecimento social e, conseqüentemente, alçar a pretendida valorização da docência na Educação Infantil.

Conforme Grochoska (2015), a valorização promove a qualidade de vida e a qualidade de educação. Em nossa pesquisa, concordamos com Grochoska e entendemos que, no caso das trabalhadoras docentes da Educação Infantil há, contudo, uma condição fulcral à consecução da valorização das trabalhadoras docentes da Educação Infantil: o reconhecimento social.

Ao considerarmos que o habitus é constituído pela rede de experiências que acumulamos durante nossa existência, o reconhecimento social tem impactos nas três dimensões de existência das trabalhadoras docentes da Educação Infantil:

pessoal, profissional e organizacional.

Essas dimensões de existência ocorrem num processo relacional, ou seja, estão interseccionadas. Nesse sentido, ao pensarmos sob o prisma do reconhecimento social das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, podemos concebê-lo como um processo que passa pela produção de saberes, práticas e valores dos agentes envolvidos no campo da educação, que dão corpo as suas condições objetivas (carreira, formação, remuneração, condições de trabalho) e subjetivas (a percepção de todos os agentes, inclusive das próprias trabalhadoras e seus investimentos nos percursos profissionais).

Da posição da carreira organizada para as trabalhadoras docentes da Educação infantil, inferimos que há o desenvolvimento do habitus profissional docente e, por meio dele, há a construção da percepção das trabalhadoras sobre o seu próprio trabalho, sobre as suas expectativas pessoais.

Assim, depreendemos que a posição da carreira e/ou cargo docente pode não só influenciar na disputa pela estruturação do plano de carreira, mas também ser influenciada por ele. Isso porque as disposições estabelecidas na própria atividade profissional do campo podem favorecer as tomadas de posição e influenciar quanto às perspectivas por permanecer, ou não, na carreira organizada para o trabalho com a primeira infância nos CMEI, nas disputas engendradas pela manutenção ou desarticulação das estruturas e dinâmica de funcionamento do reconhecimento social docente no campo da educação.

Em se tratando das percepções construídas pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil, que fizeram parte dessa pesquisa, observamos que num contexto idealizado por elas, a valorização está diretamente relacionada às expectativas de reconhecimento social que, por sua vez, é operacionalizado pelo mecanismo dos planos de carreira.

O reconhecimento social é a dimensão capaz de objetivar a valorização às trabalhadoras docentes da Educação Infantil. Ele será assegurado por meio de planos de carreira que considerem suas profissionais na posição legítima de docentes, que as remunerem de maneira isonômica, segundo a formação dos profissionais com mesma titulação na Educação Básica (e equiparação salarial com demais profissionais com formação de nível superior tal como previsto na meta 17 do Plano Nacional de Educação), e que promovam condições de trabalho.

Os planos de carreira das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, em suas expressões conceituais e objetivas, são construções advindas de percepções dos agentes sociais envolvidos na sua organização, os quais estão imersos em sistemas simbólicos. Eles representam as relações de força que estão sempre presentes nas consciências em forma de categorias de percepção dessas relações.

Nesse viés, foram mencionados pela categoria os seguintes elementos viabilizadores do reconhecimento social: plano de carreira que as posicione na condição de servidora pública; planos de carreira que considere titulação, tempo de serviço, remuneração e nomenclatura; planos de carreira que não promovam desigualdades ou distingam carreiras docentes utilizando, para tanto, subterfúgios advindos de nomenclatura e cisão de funções; a inclusão da carreira na categoria do magistério; carreira valorizada – segundo o PSPN: hora-atividade, titulação de ensino superior, remuneração.

Também estão na direção da promoção do reconhecimento social aspectos referentes à formação continuada, que possibilita dar visibilidade às experiências das próprias profissionais, compartilhadas como boas referências e selecionadas previamente pela SME; compreensão da indissociabilidade na concepção cuidado-educação pela comunidade; a participação nas formações continuadas junto com as professoras (e admitidas como tal igualmente); acesso à formação – Ensino Superior; elogio dos famílias ou colegas de trabalho; respeito obtido da comunidade; garantia do número adequado de profissionais; hora-atividade; remuneração melhor; remuneração equivalente à formação e tempo de serviço; remuneração equiparada à das professoras com ensino superior.

Do ponto de vista das percepções dos representantes da SME e sindicatos, notamos divergências, não apenas entre SME e Sindicatos, mas entre as SME e entre os sindicatos também, quanto ao que se considera reconhecimento social voltado à categoria das trabalhadoras docentes da Educação infantil. Apareceram como possibilidades:

- a) a existência por si só de um plano de carreira;
- b) plano de carreira dentro do magistério com mesma condição de posição (nomenclatura de professor, condições e carreira, formação e remuneração);
- c) Estar na posição de “professora”, com mesma formação e remuneração;
- d) Dentro do plano do magistério, mas com restrições:1 - estar dentro do

magistério, mas com cargo diferenciado; 2 - Mesmo plano de carreiras (com remuneração e formação) – com nome e funções diferenciadas;

e) Carreira docente separada, com nomenclatura diferenciada e mesma função para ambos: professora e trabalhadora docente;

f) Remuneração: 1. remuneração deveria ser igual ao da professora, desde que possuíssem mesma formação; 2. Remuneração possível;

g) Condições de trabalho: estrutura; hora atividade; redução da carga horária ou remuneração tal qual a da professora para 20 ou 40; saúde; mesmo calendário escolar das professoras; qualidade de vida (saúde e condições de trabalho); aumento do número de trabalhadoras docentes; remoção (poder participar de processos de mudanças com escolhas para outros CMEI dentro do município); espaços com pouca ventilação ou pequenos; número grande de crianças por sala.

h) Formação: 1- para os representantes, proporcionar acesso à formação continuada é promover valorização e reconhecimento; 2 - e a formação é também concebida como compensação da baixa remuneração.

Diante das especificações dos significados de reconhecimento social para as trabalhadoras docentes e seus representantes nas SME e sindicatos, podemos conferir a amplitude de possibilidades e percepções diante do assunto. Portanto, há a necessidade de tornar explícitos os princípios e ações que embasam a disputa pelos agentes.

Conhecer as regras do jogo, o funcionamento e implicações das opções acerca da organização das carreiras e cargos, implica em potencializar as chances de transformação dos esquemas propostos nas disputas produzidas pela valorização docente no campo.

Cada componente estrutural da carreira precisa ser considerado na sua particularidade e em relação com os demais, pois tem peso significativo na produção e incorporação de regras do jogo que promovem a superação das condições desiguais de carreira docente na Educação Básica. Isso porque o reconhecimento social é compreendido nesse trabalho como um processo que está relacionado tanto às estruturas incorporadas/ subjetivas quanto às estruturas objetivas acerca da valorização das trabalhadoras da Educação Infantil.

Os planos de carreira estão circunscritos em uma luta conceitual e objetiva pelo poder de conservar ou transformar as categorias de percepção acerca da

valorização docente. São, portanto, os planos de carreiras mecanismos capazes de engendrar categorias de percepção dos agentes envolvidos em torno da disputa do que se considera legítimo à categoria das trabalhadoras docentes da Educação Infantil. Logo, são instrumentos capazes de trazer a legitimidade pretendida à função docente e, por conseguinte, o reconhecimento social e a valorização à profissão.

O posicionamento da carreira prevista para as docentes que trabalham com as crianças bem pequenas pode aumentar as chances de sua aproximação ou de distanciamento acerca da valorização circunscrita aos demais profissionais docentes na estrutura do sistema municipal de educação.

Essa posição, esse lugar, não é só um lugar construído para a docência na Educação Infantil, mas também pelas trabalhadoras da Educação Infantil, pois o habitus, constituído pela rede de experiências que acumulamos durante nossa existência, conforma tanto as disposições como as tomadas de posição dos agentes na disputa pela valorização e pela distribuição de capitais específicos.

Referente às disposições e tomadas de posição pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil temos a percepção de que há relações próprias estabelecidas quanto ao âmbito do tempo, dinheiro e poder.

No que se refere ao âmbito do poder, a organização das carreiras impacta não só nas relações entre os agentes nomeados pelo Poder Executivo municipal para realizar o trabalho docente com as crianças de 0 a 5 anos, como também nas relações com a comunidade, e na percepção que têm de si mesmas enquanto profissionais e na importância de sua profissão, pois o lugar ocupado pelo plano de cargos e carreiras e a organização de seus elementos objetivam a materialidade e subjetividade das condições da profissão docente.

Atentando para a falta de unidade quando o assunto é a organização da carreira para as trabalhadoras docentes da Educação infantil, principalmente advinda das percepções das SME e sindicatos, constatamos que há questões sutis e outras mais explícitas que, uma vez implantadas, funcionariam como trincheiras de contenção ao avanço do reconhecimento social das trabalhadoras docentes da Educação Infantil.

Ainda com relação ao poder, destacamos que, entre as categorias de percepção que impingem à posição hierarquicamente inferior estão: o desvalor atribuído ao trabalho que envolve o cuidado; a atribuição das ações de cuidado às

trabalhadoras docentes da Educação Infantil e a organização de carreiras seccionadas para esse fim, isto é, carreiras que reproduzem e fomentam a cisão entre educar e cuidar.

Da ocupação da profissão docente na Educação Infantil, majoritariamente feminina, se utiliza o habitus feminino para alavancar um trabalho considerado próprio da natureza dessas profissionais, na sua condição de socialização enquanto mulher. Esse trabalho não é remunerado de acordo com a formação em nível Superior e, nem mesmo de acordo com a complexidade de seu desenvolvimento.

Essa subalternidade impingida às trabalhadoras e sua condição profissional é algo que se contradiz com os pressupostos das legislações nacionais. Logo, observa-se que as legislações locais precisam atender ao apregoado pelas legislações nacionais no que se refere à valorização.

A organização de carreiras cerceia as experiências profissionais ao restringir o exercício somente em CMEI e não em escolas, tal como ocorre com as professoras; não há acesso equânime à condição das professoras, pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil, à formação continuada, dada a ausência, principalmente, da hora-atividade, e nem à remuneração. Disso decorre uma maior dificuldade para assegurar as condições para a qualidade de vida e saúde.

A carreira (a posição ocupada, a formação, a remuneração) e as condições de trabalho das trabalhadoras docentes da Educação Infantil interferem diretamente na qualidade da educação das crianças da Educação Infantil, portanto, no modo essas profissionais produzem a escola, e, ao mesmo tempo, produzem a sua profissão e sua vida.

O fato de a Educação Infantil ser considerada um lugar de passagem, um lugar que produz carreiras que são ponto de partida e não de chegada, gera uma rotatividade, a qual não valoriza a experiência acumulada pelas trabalhadoras e todo o investimento advindo da formação e do habitus profissional.

A educação Infantil é o lugar onde a beleza de viver a vida com as crianças e participar de suas descobertas diárias se mistura com a organização seccionada do trabalho, com a organização das carreiras hierarquizadas que funcionam também como recursos simbólicos, podendo provocar o desencorajamento de muitas trabalhadoras a assumirem-se docentes.

Segundo observamos nos depoimentos das trabalhadoras docentes da Educação Infantil, ao aceitar participar das regras colocadas em jogo para ingresso e desenvolvimento profissional, essas profissionais o fizeram, com base em um dado contexto em que estavam inseridas, acreditando que valeria a pena jogá-lo. Ou seja, para elas tinha uma importância enquanto jogo social, a princípio uma posição de trabalho ascendente e de ocupação dentro do sistema educacional, entre outros motivos diversos, conforme constatamos nesse estudo.

Porém, como o habitus é modificável, as escolhas que dizem respeito a permanecer ou não nesse jogo guardam relação direta com os sentidos que as mesmas avaliam como importantes, ou não, ao longo de sua trajetória profissional. Esses intentos das referidas trabalhadoras são construídos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que podemos chamar de sentido do jogo.

A política de valorização das trabalhadoras docentes da Educação Infantil está num processo pela sua afirmação. Leis e documentos nacionais normatizadores e/ou orientadores, financiamento, movimentos advindos da academia e de militantes, da sociedade civil organizada, entre outros agentes tensionam a realidade e o seu funcionamento.

Ao mesmo tempo em que as metas de expansão para a Educação Infantil, previstas no PNE 2014-2024, de universalização da pré-escola e atendimento à demanda manifesta por creches, evidenciam a necessidade de suprir a carência do trabalho docente na Educação Infantil, ela interpõe o desafio de fazê-la tal como determinada a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ou seja, com professores em carreiras dignas, integradas ao magistério da Educação Básica, sem segmentar as trabalhadoras docentes que se ocupam das crianças de zero a três anos e os que trabalham com as de quatro-cinco anos.

Nesse sentido, esse trabalho procurou trazer indicações de algumas implicações que os elementos analisados evidenciam em relação à revisão da condição de valorização, por meio, especialmente, do aprimoramento das carreiras e cargos estruturados para essas profissionais.

Diante disso, entendemos que as lutas em prol do reconhecimento social parecem tratar-se de um pleito por alcançar determinados capitais capazes de realocar a posição das trabalhadoras docentes da Educação Infantil no que se refere

à legitimação de sua atuação enquanto docente.

Portanto, às políticas públicas de valorização dos municípios brasileiros urge tornar realidade aos profissionais docentes, especialmente às trabalhadoras docentes da Educação Infantil, a previsão das ações de valorização docente assinaladas no PNE, especialmente no disposto pelas metas 17 e 18, que apontam à implementação e acompanhamento da valorização docente dos profissionais da educação básica com ações como a equiparação do rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Nas referidas metas há o apontamento à constituição de um fórum permanente para acompanhamento da atualização progressiva e evolução do piso salarial nacional e da implementação de planos de carreira. Essa é uma ação necessária ao exame das particularidades vividas pelas trabalhadoras docentes da Educação Infantil e um instrumento de luta para engendrar estratégias e tomadas de posição pelas profissionais com vistas a assegurar o pertencimento à profissão docente, não como uma função hierarquizada, mas numa condição sem quaisquer elementos de desigualdade, que promovam o desenvolvimento profissional e favoreçam a indissociabilidade das ações de cuidado e educação necessária a educação das crianças.

Conceber as trabalhadoras docentes da Educação Infantil como agentes na condição legítima de docentes é uma operação que se realiza por meio de classificações, de distinções. Está em pauta, portanto, a disputa pela legitimação da natureza docente dessas profissionais.

Segundo Tardif e Lessard é necessário compreender “a docência como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro” (TARFIF; LESSARD, p. 275) e “analisar e compreender o trabalho docente tal como é desenvolvido” (2005, p. 9).

Assim, o reconhecimento social do trabalho docente na Educação Infantil, especialmente o realizado com as crianças bem pequenas, implica no reconhecimento sobre a natureza do seu trabalho e dos seus inúmeros aspectos formais e codificados, que compõem a rotina de seu desenvolvimento.

Esse conhecimento precisa ser afirmado enquanto capital conceitual e objetivo na arena das disputas pelas políticas públicas que pretendem a valorização.

Por isso é tão importante investir à pessoa das trabalhadoras docentes da Educação infantil e admiti-las dentro do estatuto do trabalho que realizam.

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.

ALVES, Thiago. PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, 2011, p. 606-639.

ARROYO, Miguel Gonzales. O significado da infância. IN: I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais...** Brasília : MEC, 1994. p. 88-92. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002748.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

ARAUCÁRIA. **Lei nº 1703/2006 a**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do Município de Araucária, conforme especifica. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/a/araucaria/lei-ordinaria/2006/170/1703/lei-ordinaria-n-1703-2006-dispoe-sobre-o-regime-juridico-dos-servidores-publicos-do-municipio-de-araucaria-conforme-especifica>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ARAUCÁRIA. **Lei nº 1704/2006 b**. Disciplina o plano de cargos, Carreiras e Vencimentos do Quadro Geral da prefeitura e regime Estatutário. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/a/araucaria/lei-ordinaria/2006/171/1704/lei-ordinaria-n-1704-2006-disciplina-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-quadro-geral-da-prefeitura-e-regime-estatutario-2006-12-11-versao-original>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ARAUCÁRIA. **Lei nº 1835 de 2008**. Institui e disciplina o plano de cargos, carreiras e vencimentos do quadro próprio do magistério de Araucária, conforme especifica.

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 03 de 04 de dezembro de 2007**. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/sandraluccas/resoluo-cmearaucria-n-032007>>. Acesso em: 01 set. 2016.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Gestão de Pessoas. **Edital nº 47 de 2016**. Disponível em: http://aplicacoes.araucaria.pr.gov.br/grp/uploads/concurso/edital_0472016_1476185555.pdf.> Acesso em: 8 jun. 2018.

BERLATTO, Andréa Cristina. **A valorização do trabalho do professor para além da remuneração**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, Lisboa, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada,

1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo, Papirus, 9º edição, 2008.

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&usq=AFQjCNFmM0SsJHBKsdHdRB5YPJUMhsAyg&bvm=bv.47534661,d.dmg> Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5692 de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. . **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 fev. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 6 de fevereiro de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Lei/L11494.htm>.

BRASIL. **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. *Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>.

BRASIL. **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, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm> Acesso em: 06 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da Conferência Nacional de Educação – Conae 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. GOUVEIA, Andréa Barbosa. GIL, Juca. MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **RBP**, v. 25, n. 2, p. 341-363, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae>. Acesso em: 27 fev. 2017.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. **CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** São Paulo, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/Beatriz/Downloads/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil%20-%20CAQ%20E%20CAQI.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. A construção da identidade dos profissionais e educação infantil: entre o feminino e o profissional. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, v. 98, 2002. Coleção Questões da Nossa Época.

CÔCO, Valdete. A configuração do trabalho docente na educação infantil. In: CONGRESSO IBERO-LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6, 2010, Elvas, Portugal. **Anais...** [S.l.]: Anpae, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

CORREA, Bianca. **Democratização da gestão escolar na educação infantil: um caso e seus múltiplos significados**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CORREA, Bianca. CASTRO, Julia de. BARBOSA, Caroline. Gestão da educação infantil: apontamentos sobre cargos, jornadas e salários. In: **Anais do 4º encontro Fineduca**. Financiamento da educação no Brasil: avanços e impasses, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Beatriz/Desktop/FINEDUCA/Anais%202016%20fineduca.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Dissertação (Mestrado em

Educação), Universidade de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

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 set. 2016.

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: <<http://www.cmc.pr.gov.br/wspl/sistema/BibLegislacaoForm.jsp>>. Acesso em: 10 set. 2016.

CURITIBA. **Lei nº 14.580 de 22 de dezembro de 2014a.** Reestrutura a carreira dos Profissionais da educação infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba. Diário Oficial do Município de 22/12/2014.

CURITIBA. **Lei nº 14.581 de 22 de dezembro de 2014b.** Promove alterações na carreira dos profissionais da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba, regulada pela Lei nº 12.083 de 19 de dezembro de 2006. Diário Oficial do Município em 22/12/2014.

CURITIBA. **Lei nº 14.544 de 11 de novembro 2014c.** Institui o plano de carreira do profissional do magistério de Curitiba. Diário Oficial do Município de 12/11/2014.

CURITIBA. **Decreto nº 534 de 22 de dezembro de 2014d.** Regulamenta os artigos 15 a 17, da lei nº 14.580, de 22 de dezembro de 2014, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de 22/12/2014.

CURITIBA. **Lei nº 15.043 de 28 de junho de 2017.** Altera o art. 1º da Lei Municipal nº 8.680/1995; suspende os planos de carreira previstos nas Leis Municipais nºs 10.190/2001, 11.000/2004, 11.001/2004, 12.083/2006, 13.769/2011, 13.770/2011, 14.507/2014, 14.522/2014, 14.544/2014, 14.580/2014; altera o art. 1º da Lei Municipal nº 6.449/1983, altera os arts. 91 e 165 a 170 da Lei Municipal nº 1.656/1958; acrescenta o § 3º ao art. 1º da Lei Municipal nº 13.142/2009; altera o art. 2º da Lei Municipal nº 8.704/1995; altera o § 3º do art. 6º da Lei Municipal nº 8.660/1995; altera o art. 1º da Lei Municipal nº 13.948/2012; revoga os arts. 53 e 54 da Lei Municipal nº 6.761/1985; revoga o art. 2º da Lei Municipal nº 8.680/1995; revoga os arts. 1º a 4º da Lei Municipal nº 8.995/1996 e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico [do] Município de Curitiba**, Curitiba, PR. Número 120, Ano VI. Disponível em: <file:///C:/Users/Beatriz/Downloads/arquivos_leg.-leis_decreto%20120.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria 29 de 26 de outubro de 2016.** . Adequação dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Curitiba na organização do ensino, gestão do espaço e distribuição de recursos humanos para garantia do direito à educação pública de qualidade. Disponível em: <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/6/pdf/00143177.pdf>>. Acesso em:

30 ago. 2016.

CURITIBA. **Edital nº 1 DE 2016.** Disponível em:<http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/pmc2016/documentos/edital_12016_pmc.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.

DIDONET, Vital. Trajetória dos direitos da criança no Brasil – de menor e desvalido à criança cidadã, sujeito de direitos. **In: Primeira Infância - avanços do marco legal da primeira infância.** Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados. Série Cadernos de Trabalho e Debates. Brasília, 2016, p. 60-75. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/acamara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar; ABREU, Mariza; MARTINS, Ricardo; BALZANO, Sonia. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e nova concepção de carreira.** Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

FERREIRA, JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, vol. 27, nº 97, 2006.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Em tempos de valorização dos profissionais da educação. In: GOUVEIA, Andréa (Org.). **Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho: livro 6: CONAE Paraná: reflexões e provocações.** Curitiba: Appris, 2015, p.13-36.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

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.

GIOVANNETTI, Monica de Oliveira. **Saúde mental e trabalho no contexto da Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. As condições de remuneração no Paraná. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org). **O trabalho docente na Educação Básica no Paraná.** Belo Horizonte, Minas Gerais: Fino Traço, 2012, p.87-104.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor: a carreira e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica do Município de São José dos Pinhais/PR.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2015

HADDAD, Lenira. **Ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HECK, Beatriz Terezinha Muraski. **A carreira das educadoras da educação infantil no Município de Curitiba: integração com a educação ou consolidação da marginalização.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2008, 256p.

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.

LACERDA, Thaís Tavares. OLIVEIRA, Cristiane Nunes. ROCHA, Maria da Consolação. Educação Infantil e a luta pela isonomia salarial e de condições de trabalho: a experiência da rede municipal de Belo Horizonte. **Caderno Espaço Feminino**, v. 15, n. 18, 2006. Disponível em:< <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/39/16>>. Acesso em: 13 out. 2018.

MARTINS, Paulo Fernando de Melo. **Carreira e Formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciados da UFT ao plano de carreira e remuneração do magistério público.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ (MPPR). **Plataforma Atuação.** Curitiba, 2019. Disponível em: < <http://www.planejamento.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2484>>. Acesso em 07 mai.2019.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.157, 2015, p.652-679.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, 2017, p. 161-176. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100162&script=sci_abstract&lng=pt >. Acesso em: 27 mar. 2019.

NÓVOA, António. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). **Análise Psicológica**, v.3, p. 413-440, 1987.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília, DF: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE.** Disponível em:<
<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

PARANÁ. Conselho Estadual de educação. **Deliberação 02 de 2014.** Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em:<
http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2014/Del_02_14.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

PINHAIS. **Edital 001 de 2016.** Disponível em:<
<https://pinhais.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1522095423170&file=wn2qyndqa8v0eilsdh5mn65i3fkp8vb4tfbtpi10&sistema=WPO&classe=UploadMidia>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PINHAIS. **Lei nº 1.063, de 29 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Pinhais. Disponível em: <
<https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/pinhais/lei-ordinaria/2009/106/1063/lei-ordinaria-n-1063-2009-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-de-pinhais>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

PINHAIS. Conselho Municipal de Educação. Câmara da Educação Básica. **Deliberação 01 de 2010.** Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Pinhais. Disponível em: <
[http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/cme/uploadAddress/Del_012010__Normas_e_Principios_para_Educacao_Infantil_no_Sistema_Municipal_de_Ensino_-_CEB\[5045\].pdf](http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/cme/uploadAddress/Del_012010__Normas_e_Principios_para_Educacao_Infantil_no_Sistema_Municipal_de_Ensino_-_CEB[5045].pdf)>. Acesso em: 05 set. 2016.

PINHAIS. **Lei nº 1.224, de 05 de setembro de 2011.** Estabelece o regime jurídico único e o estatuto dos servidores públicos do município de Pinhais. Disponível em: <
[https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-1224-2011-Pinhais-PR-consolidada-\[29-06-2016\].pdf](https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-1224-2011-Pinhais-PR-consolidada-[29-06-2016].pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2016.

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.

PIRAQUARA. **Edital nº 147 de 2013.** Disponível em:<
[http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/administracao/concursos/uploadAddress/Edital_de_abertura\[430\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/administracao/concursos/uploadAddress/Edital_de_abertura[430].pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2018.

PIRAQUARA. **Lei Municipal nº 6 de 1989.** Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal de Piraquara. Disponível em: <
<file:///C:/Users/Beatriz/Desktop/Carreiras%20Estudo/Piraquara/ESTATUTO%20Lei-ordinaria-6-1989-Piraquara-PR.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2017.

PIRAQUARA. **Lei Municipal nº 863 de 2006.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis do Município de Piraquara, e dá outras providências. Piraquara, 20 de dezembro. 2006a. Disponível em:<
<http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress>

ss/Lei_n_863_de_2006_-_Estatuto_do_Servidor[156].pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PIRAQUARA. Lei Municipal nº 864 de 2006. Institui o Quadro Geral do poder executivo - QGPE do Município de Piraquara, composto pelos atuais servidores públicos civis da administração direta e autárquica, estabelece sua estruturação administrativa e funcional, e dá outras providências. Piraquara, 20 de dezembro. 2006b. Disponível em:<<https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/piraquara/lei-ordinaria/2006/86/864/lei-ordinaria-n-864-2006-institui-o-quadro-geral-do-poder-executivo-qgpe-do-municipio-de-piraquara-composto-pelos-atuais-servidores-publicos-civis-da-administracao-direta-e-autarquica-estabelece-sua-estruturacao-administrativa-e-funcional-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

PIRAQUARA. Lei nº 941 de 19 de dezembro de 2007. Regulamenta o artigo 4º da Lei Municipal 864/2006 de 21 e 22/12/2006 – Quadro Geral do Poder Executivo – QGPE do Município de Piraquara e dá outras providências. Disponível em:<<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/piraquara/lei-ordinaria/2007/94/941/lei-ordinaria-n-941-2007-regulamenta-o-artigo-4-da-lei-municipal-8642006-de-21-e-22-12-2006-quadro-geral-do-poder-executivo-qgpe-do-municipio-de-piraquara-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

PIRAQUARA. Lei nº 1.092 de 27 de dezembro de 2010. Altera os anexos da Lei nº 941 de 19 de dezembro de 2007 e dá outras providências. Disponível em:<<https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/piraquara/lei-ordinaria/2010/109/1092/lei-ordinaria-n-1092-2010-altera-os-anexos-da-lei-n-941-de-19-de-dezembro-de-2007-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

PIRAQUARA. Lei Municipal nº 1.557/2016. Altera redação do artigo 2º e valores constantes no anexo V, quanto a tabela salarial, altera denominação de carreira no anexo I, II e III, cria e altera denominação de função no anexo II, altera atribuição e carga horária no anexo IV, da Lei nº 941/2007, alterado pela Lei nº 1092/2010 e pela Lei nº 1345/2014, que regulamentam o artigo 4º da lei nº 864/2006 e dá outras providências. Disponível em:<<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/piraquara/lei-ordinaria/2016/155/1557/lei-ordinaria-n-1557-2016-altera-redacao-do-artigo-2-e-valores-constant-no-anexo-v-quanto-a-tabela-salarial-altera-denominacao-de-carreira-no-anexo-i-ii-e-iii-cria-e-altera-denominacao-de-funcao-no-anexo-ii-altera-atribuicao-e-carga-horaria-no-anexo-iv-da-lei-n-9412007-alterado-pela-lei-n-1092-2010-e-pela-lei-n-1345-2014-que-regulamentam-o-artigo-4-da-lei-n-864-2006-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 10 set. 2017.

PIRAQUARA. Lei Municipal nº 1.691/2017 dispõe sobre a estruturação do plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação escolar pública do município de Piraquara-paraná e dá providências correlatas. Disponível em:<<file:///C:/Users/Beatriz/Desktop/Carreiras%20Estudo/Piraquara/Lei-ordinaria-1691-2017%20servidores%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS:
http://servicos.sjp.pr.gov.br/rel_promo/reports/contabilidade/transparencia/servidores/

2016/anuais/servidores_transparencia.pdf. Acesso em: 12 set. 2016.

RH 24 HORAS. Disponível em: < <http://rh24h.curitiba.pr.gov.br/>>. Acesso em: 13 set. 2016.

ROCHA, Maria da Consolação. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SEVERINO, Jorismary Lescano. RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Estado do conhecimento: planos de cargos e carreiras dos profissionais de educação. In: 3º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO - FINEDUCA, 3., 2015, Gramado. **Anais do 3º Encontro FINEDUCA - Políticas Públicas de Financiamento da Educação: desafios e perspectivas nos planos educacionais**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. p. 1016-1029. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B77mpzb0faqoZlIOU3NKT1pobGs/view> . Acesso em: 06 jun. 2018.

SILVA, Franceline Rodrigues; BRITO, José Eustáquio de. **Produção de conhecimento sobre financiamento educacional e valorização do professor de educação infantil: reuniões da anped (2010-2015) e encontros da associação nacional de pesquisa em financiamento da educação- fineduca (2014-2015)**. In: 4º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO – FINEDUCA, 4., 2016, São Paulo. **Anais do 4º Encontro FINEDUCA - Financiamento da Educação no Brasil: Avanços e Impasses**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016, p. 982-1000. Disponível em:< <http://www.fineduca.org.br/2016/12/13/anais-do-iv-encontro-da-associacao-nacional-de-pesquisa-em-financiamento-da-educacao/>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

SILVA, Franceline Rodrigues. Brito, José Eustáquio de. **Financiamento educacional e valorização docente na educação infantil**. Revista Contemporânea de Educação, v.12, p.241-260, 2016. Disponível em:<<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3677>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2003, 2º ed.

SINDICATO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA. <http://www.sismmar.com.br/arquivos_para_baixar/?filtro=36>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SOUZA, Gizele de. **História da educação infantil no Paraná: os jardins-de-infância Públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX**. In: 32 Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5901-int.pdf> >Acesso em: 05 fev.

2018.

SOUZA, Michele Borges de. **Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SUBIRÁ, Juliana Aparecida Alves. **Um panorama da remuneração inicial dos professores nos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba: configurações, impasses e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SUPIOT, Alain. A Crise do Espírito de Serviço Público. **Adverso**. Revista da Associação de Docentes da UFRGS, ano V, n. 7, julho de 1995, p. 16-25.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

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.

XIMENES, Salomão Barros. O CAQ na meta 20 do Plano Nacional de Educação: um novo regime jurídico para a realização do padrão de qualidade do ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, Editora Universidade Federal do Paraná, 2015, p. 26-37. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/37861/28126>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

ANEXO

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ORGANIZADA POR BLOCOS DE QUESTÕES– TEMA VALORIZAÇÃO DAS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bloco de questões	Objetivo	Tópicos
	Informações ao entrevistado	-Objetivo da entrevista. - Autorização para gravar. -As informações obtidas nesta entrevista serão confidenciais.
BLOCO A	- Conhecer o entrevistado - Dar a conhecer o entrevistador	.Em que Função você atua? .Qual a sua idade? .Qual sua formação? .Qual a sua trajetória profissional? .Há quantos anos atua na rede municipal na atual carreira? .Há quanto tempo trabalha como docente na Educação Infantil? .Porque escolheu a profissão docente na Educação Infantil? .O que espera em sua profissão para que sinta valorizada?
BLOCO B	-Compreender como o entrevistado percebe as questões gerais sobre valorização docente (representação)	1.Como sente-se em relação ao seu trabalho? Explique (feliz, realizada, cansada, esgotada...) 2. O que traz mais satisfação a você em seu trabalho? Porquê? 3. O que acha mais difícil/desafio no seu trabalho? Porquê? 4. Para você o que é valorização da docência que atua com as crianças pequenas? 5. Você sente-se valorizada em seu trabalho? Quando? Justifique
BLOCO C	Identificar as questões referentes às condições de trabalho docente E sobre como a docente vê o seu próprio trabalho. prática	1. Que atividades você desempenha principalmente? (falar sobre a sua rotina de trabalho desde a sua chegada na instituição de ensino). 4.Qual sua carga horária de trabalho hoje? Como se sente trabalhando este tempo? Justifique. 2. Tem sua hora-atividade garantida? Quanto? Ela ajuda na melhoria de seu trabalho? Como? 3. O número de crianças em sala permite um bom rendimento de seu trabalho? Justifique. 4. Que aspectos relativos a condições de trabalho você julga necessários melhorar? 4. Seu trabalho afeta a sua saúde? De que forma? 5. Percebe políticas de prevenção da sua saúde?(psicologicamente, cordas vocais, cansaço físico, toma remédios,...) 6. Como os trabalhos diários com as crianças e o planejamento/manutenção do ambiente são organizados (divisão das funções)?

BLOCO D	-Compreender como as trabalhadoras docentes da Educação Infantil percebem a lei que regulamenta sua carreira em seu município.	<p>1.Você conhece o plano de carreira do seu município? O que acha dele?</p> <p>2. Você conhece as demandas do sindicato?</p> <p>3. Qual é o debate sobre o trabalho na educação infantil?</p> <p>4. Você sente que este plano contribuiu para a sua progressão na carreira ao longo da sua estada na rede? Justifique.</p> <p>5. Quais são seus planos para o futuro? Pretende seguir atuando na Educação Infantil? Justifique.</p> <p>6. Há algo que você considera que deveria mudar em relação a atuação docente na Educação Infantil?</p>
BLOCO E	- Identificar a percepção das trabalhadoras docentes sobre a formação e a valorização da sua carreira	<p>1. Você percebe programas de formação na rede municipal?</p> <p>2. Sua formação tem sido valorizada no seu município? Justifique.</p> <p>3. Você participa de cursos de formação continuada? Eles têm certificação? Como eles auxiliam na sua carreira?</p>
BLOCO F	- Identificar a percepção das trabalhadoras docentes sobre a remuneração e a valorização da sua carreira	<p>1. Você tem uma boa remuneração hoje? Justifique.</p> <p>2. Você acha o vencimento inicial de seu município para o seu cargo/carreira é um vencimento que denota valorização? Justifique</p> <p>3. Em que nível de carreira está? Nível da tabela salarial?</p> <p>4.</p> <p>a) Renda familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sua renda é a única da casa? - Sua renda compõe a renda do cônjuge. Ambos mantém a casa? - Seu cônjuge ajuda, mas a sua é a principal renda para manutenção da casa e a família. - A renda do seu cônjuge mantém a casa e a família. <p>b) Você tem uma remuneração que lhe propicia reconhecimento social?</p> <p>c) Você tem uma remuneração que lhe propicia qualidade de vida?</p> <p>d) O que seria uma remuneração ideal para você?</p> <p>e) você realiza uma outra atividade para complementar sua renda?</p> <p>f) O que você gostaria de fazer que sua remuneração não lhe permite?</p>

		5. Como você vislumbra a sua carreira?
BLOCO G	-Identificar os elementos que, no entendimento das trabalhadoras docentes associam-se diretamente ao Reconhecimento social e qualidade de vida.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para você reconhecimento social da sua profissão está associado a quê? 2. Sua profissão lhe propicia condições para que você tenha reconhecimento social? Justifique. 3. Para você qualidade de vida está associada a quê? 4. Sua profissão lhe propicia condições para que você tenha qualidade de vida? Justifique. 5. Qual sua jornada de trabalho semanal? Explique porque realiza essa jornada de trabalho semanal. 6. Como você sente-se trabalhando essa jornada? 7. Para você o que é ser um profissional docente na Educação Infantil? 8. Como são distribuídas as turmas entre as profissionais docentes? Qual o critério? 8. Você sente-se motivada a realizar cursos de formação para sua carreira? Justifique. 9. Você sente-se motivada a continuar na atuação com as crianças da Educação Infantil? 10. Você considera que os docentes que atuam na educação infantil tem o mesmo reconhecimento social que a professora que atua na turma de pré e séries iniciais?
BLOCO H	Informações complementares	- Alguma questão que queira levantar?

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ORGANIZADA PARA GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E REPRESENTANTES DE SINDICATOS

1. Para você o que é ser um profissional docente na Educação Infantil? Qual a sua importância?
2. As...[designação das profissionais] tem nomenclaturas diferentes na sua carreira que da professora. O que você pensa sobre isso?
3. Você conhece o plano de carreira que está em vigor para essa categoria? Que destaques você faz sobre ele? (O que ele representa às profissionais?)
 - a) Em termos de valorização, que aspectos positivos você destaca do plano de carreira?
 - b) O que você acredita que pode ser melhorado?
4. Há alguma relação direta entre a organização da carreira para as trabalhadoras docentes e o cotidiano do trabalho desenvolvido nas unidades? Se sim, de que forma?
5. *(Para os casos em que há carreiras/cargos diferentes para o trabalho com o mesmo grupo de crianças)* - Qual é a orientação para divisão das funções, principalmente em relação a organização e execução do planejamento, organização do ambiente e atividades de cuidado?
6. Como você percebe a questão da remuneração das trabalhadoras docentes na Educação Infantil?
7. O que seria uma remuneração ideal para essas trabalhadoras? Por quê?
8. Os vencimentos iniciais para o cargo de... contempla:
 - a) aquelas profissionais que têm ensino médio? Em que medida?
 - b) aquelas profissionais que têm ensino superior? Em que medida?
9. Como você define qualidade de vida?
10. Qualidade de vida para as trabalhadoras docentes na Educação Infantil – você considera que elas têm? É um termo que estaria associado a quê nessa profissão?
11. Você percebe motivação por parte das profissionais docentes no sentido de realizar cursos de formação para sua carreira? Eles contribuem para a carreira? Fale-me um pouco sobre isso.
12. Os cursos oferecidos têm certificação? Auxiliam na carreira?
13. Como é feita essa distribuição entre as profissionais?

14. Como é a frequência aos cursos?
15. As profissionais inscritas concluem um curso iniciado? Quais são as dificuldades relacionadas a esse processo?
16. Há alguma política no município voltada à oferta da formação inicial das profissionais que trabalham nos CMEI?
17. Qual a importância dessa formação inicial para a carreira?
18. Como é a política de hora atividade no município? (percentual, está garantida?)
19. Você acredita que as trabalhadoras docentes na Educação Infantil têm reconhecimento social? Por quê?
20. O que você julga ser reconhecimento social para as trabalhadoras docentes na Educação Infantil? Como você acha que a expressão desse reconhecimento se manifesta?
21. Na sua função exercida hoje, como você percebe a discussão sobre jornada de trabalho entre as profissionais?
22. Ela é pauta de reivindicações de alguma espécie?
23. Que aspectos relativos às condições de trabalho dessa categoria que atua nos CMEI você julga necessário melhorar?
24. Há alguma espécie de dificuldade com relação à saúde das profissionais decorrentes do trabalho? Quais dificuldades você percebe com maior frequência?
25. Há políticas de prevenção de saúde para essa categoria docente no Município? Quais?
26. Você acredita que as profissionais docentes que atuam, principalmente com a faixa etária da creche, são valorizadas? Por quê?
27. Então como você definiria valorização para esse grupo de profissionais?

* Para os sindicatos especificamente:

(PARA O SINDICATO ESPECIFICAMENTE)

- A. Quais têm sido as **principais questões de lutas** que têm ocupado a pauta e que são voltadas à categoria dessas trabalhadoras?
- B. Quais têm sido **as ações** desenvolvidas pelo sindicato que contribuem para com a organização dessa categoria?
- C. Como tem sido a **adesão da categoria** na luta do sindicato? Eles entendem ou conhecem o trabalho que é realizado no espaço sindical?