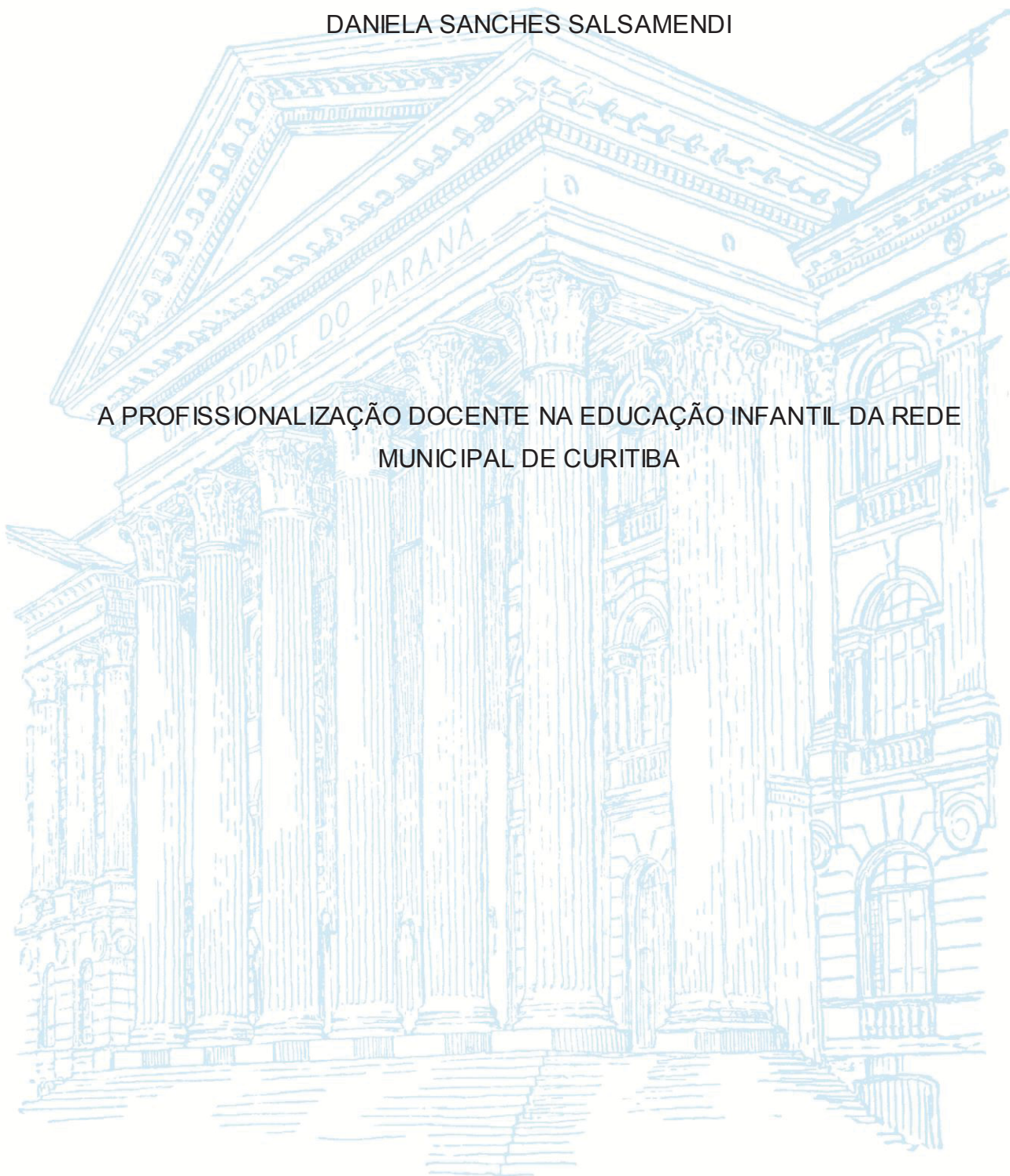


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELA SANCHES SALSAMENDI

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE  
MUNICIPAL DE CURITIBA



CURITIBA

2018

DANIELA SANCHES SALSAMENDI



A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE  
MUNICIPAL DE CURITIBA

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação: Diversidade Diferença e Desigualdade Social, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho

CURITIBA

2018

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)

Salsamendi, Daniela Sanches.

A profissionalização docente na educação infantil da Rede  
Municipal de Ensino de Curitiba / Daniela Sanches Salsamendi. –  
Curitiba, 2018.

153 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.  
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho

1. Educação de crianças. 2. Educação – Rede Municipal de  
Ensino – Curitiba (PR). 3. Educação – Formação de professores. I.  
Título. II. Universidade Federal do Paraná.



## TERMO DE APROVAÇÃO

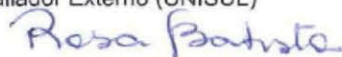
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **DANIELA SANCHES SALSAMENDI**, intitulada: **A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA**, 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 Mestre 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, 27 de Março de 2019.

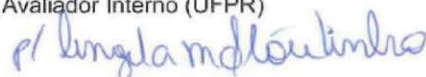
  
ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO  
Presidente da Banca Examinadora

  
CATARINA DE SOUZA MORO  
Avaliador Interno (UFPR)

ROSA BATISTA  
Avaliador Externo (UNISUL)



THIAGO ALVES  
Avaliador Interno (UFPR)



## AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus, pois tenho certeza que ele está sempre guiando meu caminho.

Agradeço ao universo por tudo o que não entendi e demorei a aceitar no passado, mas que, com o tempo, compreendi e compreendo ter sido parte dos mais surpreendentes planos traçados para mim.

A minha orientadora Ângela Maria Scalabrin Coutinho por ter inspirado e confiado em meu trabalho, em todos os momentos.

Aos professores doutores: Rosa Batista (UNISUL), Catarina de Souza Moro (UFPR) e Thiago Alves (UFPR) que carinhosamente leram a versão anterior desta dissertação e na qualificação fizeram importantes sugestões que redirecionaram a pesquisa.

Ao setor de Educação da Universidade Federal do Paraná em geral, pelo acolhimento, apoio, ensinamentos e por oferecer diversos momentos especiais.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos durante o curso de Mestrado.

Aos meus amigos de caminhada acadêmica: novos (Pati, Marlise, Graci), antigos (Peda turma D) e aos amigos/familiares da vida (Luíza Flores, Ivette, Maria e Wilson) que compreenderam minha ausência e aguardam minha visita em 2019.

Gostaria realmente de deixar registrado o reconhecimento à minha família, que apoia, participa, acredita e vibra por tudo o que decido realizar, a qualquer tempo, em especial:

Ao Sergio, meu companheiro de 30 anos, por definitivamente me apoiar na alegria e na tristeza (literalmente). Quero que saiba que pode sempre contar comigo;

Ao Eduardo por ser este filho e amigo, com conversas sempre esclarecedoras, contribuições e sugestões para a vida e para os trabalhos. Especialmente, por ser muitas vezes a voz da minha consciência, que parece falhar;

Ao Fernando, meu eterno nanico, pelo exemplo de positividade e determinação em cumprir seus objetivos. Você e seu irmão são muito responsáveis e isso me deixa tranquila para continuar perseguindo meus objetivos. Amo vocês!

*“O esquecimento, frequentemente, é uma graça. Muito mais difícil que lembrar é esquecer! Fala-se de “boa memória”. Não se fala de “bom esquecimento”, como se esquecimento fosse apenas memória fraca. Não é não. Esquecimento é perdão, o alisamento do passado, igual ao que as ondas do mar fazem com a areia da praia durante a noite”.*

(Rubem Alves)

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é identificar as características específicas que demarcam a composição do quadro profissional docente, com especial atenção à formação das profissionais concursadas e que trabalhavam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação - RME do Município de Curitiba no ano de 2017. Este quadro profissional era formado por duas carreiras e tinha duas possibilidades de lotação. As Professoras de Educação Infantil que trabalhavam nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI e as Profissionais do Magistério – Docência I que trabalhavam nas pré-escolas dos CMEI ou nas turmas de Pré lotadas nos prédios das Escolas Municipais regulares. As docentes ativas são objeto de análise desta pesquisa e as análises foram elaboradas a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação juntamente com os dados do Censo Escolar do ano de 2017. A pesquisa, de natureza quantitativa, documental e bibliográfica, permitiu verificar as características desta população, a estratificação pelas carreiras e lotação, bem como o entrecruzamento destas características com dados sobre formação, os quais fornecem subsídios para outras pesquisas que estudam a etapa da Educação Infantil. Os resultados demonstraram uma etapa de Educação Infantil pública fragmentada e amplamente sustentada pelas Professoras de Educação Infantil, que, no entanto, encontram-se subjugadas pelas políticas educacionais.

Palavras-chave: Profissionalização docente. Educação Infantil. Carreira. Valorização docente.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to identify the specific characteristics that define the composition of the professional teaching staff, with special attention to the training of the training of the municipal public teachers who worked in the Early Childhood Education of the Municipal Education Network - Municipality of Curitiba in the year 2017. This professional framework team was formed by two careers and had two possibilities of allocation. The Teachers of Early Childhood Education who worked in the Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEI) and the Teaching Professionals I who worked in the preschools of the CMEI or in the classes pre-filled in the buildings of the regular Municipal Schools. The active teachers are the object of analysis of this research and the analyzes were elaborated based on the data provided by the Municipal Department of Education along with the data of the School Census of 2017. The research, of quantitative, documentary and bibliographic nature, allowed to verify the characteristics of this population, the stratification by the careers and allocations, as well as the crossing of these characteristics with training data, which provide subsidies for other researches that study the stage of Early Childhood Education. The results demonstrated a fragmented public education stage widely supported by the teachers of Early Childhood Education, who, however, are overwhelmed by educational policies.

**Keywords:** Teacher professionalization. Childhood Education. Career. Teacher appreciation.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA - CURITIBA, 2017 .....	48
QUADRO 2 – BANCO DE DADOS SECUNDÁRIOS PROVENIENTES DO SETOR DE RECURSOS HUMANOS DA SME – CURITIBA, 2017 .....	50
QUADRO 3 – VARIÁVEIS DO BANCO DE DADOS DOCENTES SME CURITIBA_2017 .....	56
QUADRO 4 – PROGRAMAS DEDICADOS À INFÂNCIA NAS GESTÕES DA CIDADE DE CURITIBA - PERÍODO 1983 – 1996 – CURITIBA, 2018 .....	66
QUADRO 5 – COMPARATIVO DOS PLANOS NACIONAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CURITIBA, 2018 .....	77
QUADRO 6 - COMPARATIVO DAS CARACTERÍSTICAS FUNCIONAIS DAS CARREIRAS DOCENTES NA RME – CURITIBA, 2017 .....	86
QUADRO 7 - COMPARATIVO DAS FUNÇÕES ESPECÍFICAS NAS CARREIRAS DOCENTES DA RME EM CURITIBA – CURITIBA, 2017 .....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES NA RME – CURITIBA, 2017 .....	91
GRÁFICO 2 - DOCENTES DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DEMONSTRADAS POR RAÇA/COR – CURITIBA, 2017 .....	97
GRÁFICO 3 - ESCOLARIDADE DAS DOCENTES POR CARREIRA – CURITIBA, 2017 .....	113

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	COMPARATIVO DOS INDICADORES DE MONITORAMENTO PNE.....	79
TABELA 2 -	NÚMERO DE PROFESSORES POR ETAPA DE ENSINO (CRECHE, PRÉ-ESCOLA, EDUCAÇÃO INFANTIL UNIFICADA) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E ETAPA DE ENSINO – CURITIBA, 2017.....	83
TABELA 3 -	NÚMERO DE ESCOLAS (QUE OFERECEM CRECHE E PRÉ-ESCOLA) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CURITIBA, 2017 .....	83
TABELA 4 -	NÚMERO DE TURMAS, ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE, PRÉ-ESCOLA, EDUCAÇÃO INFANTIL UNIFICADA) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CURITIBA, 2017 .....	84
TABELA 5 -	NÚMERO DE MATRÍCULAS POR ETAPAS E MODALIDADES POR SEGMENTO (CRECHE E PRÉ-ESCOLA) E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CURITIBA, 2017 .....	85
TABELA 6 -	CARREIRAS DOCENTES DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DEMONSTRADAS POR LOTAÇÃO (SEM RETIRADA DA IDENTIFICAÇÃO DOCENTE REPETIDA) – CURITIBA, 2017 .....	92
TABELA 7 -	CARREIRAS DOCENTES DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DEMONSTRADAS POR LOTAÇÃO (COM RETIRADA DA IDENTIFICAÇÃO DOCENTE REPETIDA) - CURITIBA, 2017 .....	93
TABELA 8 -	DOCENTES DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DEMONSTRADAS POR FAIXA ETÁRIA E LOTAÇÃO - CURITIBA, 2017 .....	94
TABELA 9 -	DOCENTES DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DEMONSTRADAS POR SEXO – CURITIBA, 2017 .....	95
TABELA 10 -	POPULAÇÃO CENSITÁRIA DO MUNICÍPIO DE CURITIBA - SEGUNDO COR / RAÇA - 2010 .....	98

TABELA 11 -	QUANTIDADE DE TURMAS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA POR TURNO DE FUNCIONAMENTO – CURITIBA, 2017 .....	100
TABELA 12 -	DISTRIBUIÇÃO DAS DOCENTES DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR TURNO DE FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES – CURITIBA, 2017 .....	101
TABELA 13 -	DISTRIBUIÇÃO GERAL DAS CARREIRAS DOCENTES DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR NÚMERO DE MATRÍCULAS POR TURMA E TURNO DE FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DA RME – 2017 .....	106
TABELA 14 -	ESCOLARIDADE DOCENTE POR CARREIRA X ETAPA DE ENSINO - CURITIBA, 2017 .....	112
TABELA 15 -	QUANTIDADE DE DOCENTES COM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO POR SEGMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – CURITIBA, 2017 .....	114
TABELA 16 -	DISTRIBUIÇÃO DAS DOCENTES POR CURSO SUPERIOR PRINCIPAL X LOTAÇÃO X CARREIRA - RME – 2017.....	115
TABELA 17 -	DISTRIBUIÇÃO DAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CURSO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES PELO TIPO DE CADASTRO NO E-MEC, CURITIBA, 2017 .....	118
TABELA 18 -	DISTRIBUIÇÃO DAS DOCENTES POR CARREIRA E ETAPA POR ADESÃO INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO (IES) - 2017.....	122

## LISTA DE SIGLAS

BDTD -	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEMIC -	Centros de Estudo e Integração do Menor à Comunidade
CLT -	Consolidação das Leis do Trabalho
CMAE -	Centro Municipal de Atendimento Especializado
CME -	Conselho Municipal de Educação
CMEI -	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE -	Conselho Nacional de Educação
COHAB -	Companhia de Habitação Popular
DCS -	Banco de Dados Docentes SME Curitiba_2017
DDS -	Departamento de Desenvolvimento Social
DNCr -	Departamento Nacional da Criança
EaD -	Educação à Distância
EI -	Educação Infantil
E-MEC -	Sistema do Ministério de Educação
FAS -	Fundação de Ação Social
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FIES -	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNABEM -	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IAM -	Instituto de Assistência ao Menor
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES -	Instituto de Ensino Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPUC -	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
IRH -	Banco de Dados proveniente do setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação_2017
LBA -	Legião Brasileira de Assistência
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
LDE -	Laboratório de Dados Educacionais
LPE -	Lotado no Prédio da Escola Regular

MEC -	Ministério da Educação
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCR -	Plano de Carreira e Remuneração
PEC -	Proposta de Emenda Constitucional
PIB -	Produto Interno Bruto
PIBID -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMC -	Prefeitura Municipal de Curitiba
PME -	Plano Municipal de Educação
PNE -	Plano Nacional de Educação
PUC-PR -	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RIT -	Regime Integral de Trabalho
RME -	Rede Municipal de Educação
SISMEN -	Sistema Municipal de Ensino de Curitiba
SISMMAC -	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SISMUC -	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais Curitiba
SME -	Secretaria Municipal da Educação
SMRH -	Secretaria Municipal de Recursos Humanos
UAB -	Universidade Aberta do Brasil
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>(RE)CONSTRUINDO O CONCEITO DE PROFISSIONALIZAÇÃO.....</b>	<b>30</b>
2.1	OS MEANDROS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE .....	32
2.2	A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	39
<b>3</b>	<b>ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>48</b>
3.1	FONTES, PROCEDIMENTOS E BANCOS DE DADOS DA PESQUISA.....	49
3.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE CURITIBA .....	58
<b>4</b>	<b>A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA.....</b>	<b>82</b>
4.1	AS CARACTERÍSTICAS E AS CARREIRAS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA .....	82
4.1.1	Quem e quantas são?.....	85
4.1.2	Onde estão? .....	99
4.1.3	Qual a condição de entrada na RME em relação à formação inicial? .....	109
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE 1 - RETORNO POR DESCRITORES NA BASE DE DADOS - BDTD - 2017.....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE 2 - RETORNO POR DESCRITORES NA BASE DE DADOS - CAPES - 2017 .....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE 3 - BUSCA SEM RECORTE ESPACIAL NA BASE DE DADOS - CAPES - (2013-2017) .....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE 4 - BUSCA COM RECORTE ESPACIAL NA BASE DE DADOS - CAPES (2013-2017).....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE 5 - ATIVIDADES DE CARREIRA X CARGOS NO CMEI - 2017.....</b>	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE 6 - COLETÂNEA DO RESUMO DE NOTÍCIAS DOS SITES DOS SINDICATOS DAS DUAS CARREIRAS DOCENTES DA RME DE CURITIBA – SISMMAC E SISMUC – 2018.....</b>	<b>144</b>

<b>ANEXO 1 - PROTOCOLO DA PREFEITURA.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO 3 - CADASTRO DE PROFISSIONAL ESCOLAR DE SALA DE AULA – CENSO ESCOLAR - 2017 .....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO 4 - TABELA DO LDE COM DADOS DE MATRÍCULAS DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME - CURITIBA - 2016.....</b>	<b>152</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A aspiração da realização desta pesquisa iniciou-se durante a prática pedagógica obrigatória na Educação Infantil no curso de Pedagogia, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ano de 2015, quando durante a experiência de estágio no interior de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba observei diferentes práticas e formas de ser docente.

Algumas profissionais proporcionavam protagonismo às crianças enquanto outras desenvolviam práticas pedagógicas diretivas, dando ênfase maior ao conteúdo; algumas se apoiavam totalmente nas relações de afeto e outras as restringiam completamente, demonstrando que em meio a tantas profissionais existentes, todas haviam constituído suas formas próprias de docência na Educação Infantil.

Em meio a estas implicações e isentas de reflexões iniciais, registrei as anotações das práticas no diário de observações, entre elas, importantes ponderações relacionadas às falas das profissionais<sup>1</sup> sobre: necessidade de equiparação de rendimentos, diferentes disposições e entendimentos para este trabalho, necessidade de fortalecimento da classe, disparidade das cargas horárias semanais, descumprimento do período destinado à hora-atividade<sup>2</sup>, número insuficiente de profissionais, estruturas física e humana falhas quanto ao atendimento adequado à inclusão, problemas nos relacionamentos interpessoais<sup>3</sup> e posicionamentos opostos das profissionais sobre a real necessidade de formação para ingressar e trabalhar como docente na etapa da Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, os termos relacionados aos profissionais da docência na Educação Infantil serão utilizados no feminino, devido à imensa predominância feminina nesta etapa (informação que será demonstrada por intermédio dos resultados obtidos nesta pesquisa) assim como fez nossa querida autora Ana Beatriz Cerisara, em sua obra: CERISARA, A. B. Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo, Cortez, 2002.

<sup>2</sup> A hora-atividade equivale a 33% da jornada do professor, foi instituída por meio da Lei no 11.738 de 16 de julho de 2008. É um horário específico e legal destinado a organização de atividades extraclasse e planejamento.

<sup>3</sup> A existência de duas carreiras profissionais ligadas à docência e que trabalham concomitantemente na Educação Infantil na cidade de Curitiba (embora com a mudança da legislação em 2014 todas sejam denominadas professoras) é motivo constante de debates e cria uma hierarquização que pode ser percebida por meio de indicadores concretos como: exigência de formação para ingresso, cargas horárias diferenciadas, divisão de tarefas, rendimentos, entre outros.

Ao final da prática elaborei um relatório visando uma conclusão global sobre estas observações da etapa da Educação Infantil, portanto, naquele momento, não se justificou o motivo que levaria aquelas profissionais da educação, realizando atividades similares e dentro de uma mesma instituição, com princípios e fundamentos estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação (SME) a apresentarem práticas distintas.

Alavancou-se a partir destas questões a necessidade de examinar com cautela a etapa da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME) de Curitiba, bem como sua organização, objetivos, trajetória, regulamentações, constituição do quadro pessoal, planos de carreira etc., buscando reconhecer as especificidades desta etapa e melhor compreender este cenário profissional de desigualdade. Conforme dito, não cabia àquela etapa de estágio essa complexa e abrangente pesquisa, contudo tornava-se extremamente desafiador buscar realizá-la em outro momento.

A oportunidade surgiu no ano de 2017 ao adentrar no Mestrado do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de Educação: Diferença, Diversidade e Desigualdade Social, com o projeto fundamentado nas questões relacionadas à análise de dados sobre a situação da profissionalização das docentes atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, ocasião em que pude perceber que ainda não me concebia professora<sup>4</sup>, falava de um local distante, como observadora passiva, assaz contaminada pelas regras, soluções e conceitos de profissionalização advinda da lógica do trabalho produtivo das indústrias nas quais havia trabalhado durante maior parte de minha carreira.

Para compreender a origem deste choque pessoal sobre o significado da profissionalização, evidencia-se que essencialmente falamos e viemos de lugares diferenciados e estes percursos nos levam a passar pelas experiências de forma singular. Ter crescido em uma família composta por operários, profissionais de piso de fábrica embrenhados nos avanços, regulações e perdas das organizações as quais pertenciam e ligados às atividades de representatividade sindical impactou em minha escolha pelo ensino técnico profissionalizante, cursado no antigo Centro

---

<sup>4</sup> Professora: substantivo feminino. Mulher que exerce o professorado. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/professora>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), opção determinante para minha permanência durante 25 anos na esfera profissional industrial privada.

Nesta indústria operavam profissionais trabalhando entre dois extremos: alguns dentro dos preceitos da administração científica<sup>5</sup>, linhas de produção e áreas de engenharia, manufatura e logística; outros dentro de estruturas mais flexíveis<sup>6</sup> lotados nos setores de criação, publicidade e vendas, em que se avaliavam resultados finais e não o cumprimento de estágios dos processos, porém, para o estabelecimento e permanência em quaisquer destas funções, independentemente do tipo de trabalho, era necessário demonstrar habilidade técnica, responsabilidade, iniciativa, produtividade, ou seja, profissionalismo.

Aqui cabe destacar que, o substantivo “profissionalismo”<sup>7</sup> versa sobre a capacidade que um indivíduo tem para a realização do seu trabalho de forma competente e plausível e que trabalho”<sup>8</sup>, por sua vez, consiste em uma atividade ou conjunto de atividades realizadas por um ou mais indivíduos para atingir um objetivo ou meta. Estas definições literais eram extremamente adequadas à esfera administrativa industrial, porém, para a área da educação havia necessidade de evidenciar os fundamentos que estes conceitos demarcavam.

Foi no período da migração da indústria para a área da Educação no ano de 2014, que eu imaginava distinguir as principais diferenças entre o trabalho executado na esfera pública e na privada, não só no ofício da docência, mas em parte das classes ou categorias profissionais que circulavam nestes dois domínios em condições diferenciadas, porém, meu grande equívoco pessoal estava relacionado ao entendimento da amplitude do conceito de profissionalização, principalmente no que diz respeito ao trabalho docente.

---

<sup>5</sup> O nome Administração Científica é devido à tentativa de aplicação dos métodos da ciência aos problemas da Administração a fim de aumentar a eficiência industrial. Os principais métodos científicos aplicáveis aos problemas da Administração são a observação e a mensuração.

<sup>6</sup> As tecnologias modernas, baseadas na microinformática, nas telecomunicações e em outros meios de reorganização do trabalho, permitem montar e desmontar estruturas produtivas com grande facilidade. Com isso, a despadronização torna-se não apenas possível, mas rotineira. A despadronização, por sua vez, exige recursos humanos mais criativos e integrados. O "apertador de parafusos" dos tempos modernos de Charles Chaplin não seria mais útil na empresa moderna.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/profissionalismo>>. Acesso em: 19 abr 2018.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/trabalho>>. Acesso em: 19 abr 2018.

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar [...] Na atualidade novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de carácter teórico e empírico. (OLIVEIRA, 2004, p. 2)

Nesse ínterim, seria preciso entrar novamente em conexão com a profissionalização, porém agora, com a “Profissionalização Docente”.

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a idéia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente. (OLIVEIRA, 2004, p. 13)

As dúvidas surgidas no início de uma nova carreira profissional, aliadas às questões sobre trabalho e profissionalização docentes latentes, alavancaram a realização desta pesquisa sobre as profissionais que permitem com que a educação aconteça, especificamente na etapa da Educação Infantil.

Assim, nessa pesquisa, busca-se identificar a composição docente da Rede Municipal de Curitiba, das profissionais concursadas atuantes nos CMEIs e nas turmas de Pré lotadas nos prédios junto às Escolas regulares municipais um ano após do anúncio da universalização na Educação Infantil no país.

As crianças da Educação Infantil precisam da mediação destas profissionais, professoras diferentes das encontradas em outras etapas e que trabalham nas creches, pré-escolas ou mesmo nas escolas particulares que a oferecem, nesta etapa que é por direito constitucional, a primeira de todo o processo educacional e que exige uma pedagogia diferenciada, ou melhor, uma pedagogia da infância.

A denominação Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil foi formulada a partir do reconhecimento do nascimento de uma área, ou subárea da Educação, que se vinha preocupando com instâncias educativas específicas, diferentes e anteriores à escola, mas não só. A acumulação destes estudos também apresentava uma marca peculiar, ao tomar como objeto de preocupação a infância e os processos educativos voltados para ela, de forma diferente daquelas tradicionalmente consolidadas nas teorias educacionais, ou seja, contestando criticamente as Pedagogias da criança, cimentadas nas teorias educacionais liberais do século XX (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMAO, 2016, p.4)

Para verificar as mudanças necessárias quanto às concepções baseadas em outras etapas educacionais e ainda existentes na Educação Infantil é preciso fornecer subsídios às professoras que atuam junto às crianças, para que sejam protagonistas destas ações profissionais.

Seguindo nessa perspectiva, fez-se necessária a investigação sobre as diferentes abordagens sobre o tema profissionalização docente, que envolvem: constituição da profissão, reconhecimento da classe profissional, formação acadêmica, afirmação da identidade profissional e neste sentido, serão utilizados autores e autoras como Tardif e Lessard (2014), Oliveira (2013), Oliveira (2010), Shiroma (2003), Cerisara (2002), Campos (2001), Nóvoa (1999) entre outros.

Na fase inicial desta pesquisa, verificou-se a produção de artigos, teses e dissertações que abordavam este tema, por meio de buscas realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal do Paraná (APÊNDICE 1) e na Base QUALIS/CAPES<sup>9</sup> (APÊNDICE 2) por meio de mapeamentos sem recorte espacial (APÊNDICE 3) e com recorte espacial<sup>10</sup> (APÊNDICE 4), com os seguintes descritores<sup>11</sup>: "Curitiba" *and* "profissionalização" *and* "Educação Infantil" *and* "formação inicial", após o refinamento da busca, foram selecionadas 9 dissertações e 2 teses, totalizando 11 trabalhos para leitura.

---

<sup>9</sup> O QUALIS/ CAPES é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, com base na publicação em periódicos científicos de artigos de docentes afiliados às Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

<sup>10</sup> A ideia de fazer uma busca sem recorte espacial foi baseada na reflexão de que alguns conceitos são de abrangência, ao menos nacional, embora esta pesquisa busque mapear apenas o município de Curitiba. Esta iniciativa trouxe possibilidade de conhecer as opiniões sobre formação inicial, profissionalização e Educação Infantil pelo viés de entendimento de pesquisadores de outras regiões do país.

<sup>11</sup> Ao trocar alguns descritores, alguns trabalhos se repetem, diminuindo a quantidade total de resultados encontrados, por outro lado, alguns descritores executam a mesma busca, por serem similares.

Das produções para leitura, no que se refere ao recorte temporal, foi constatado que dos 11 trabalhos destacados, 8 se concentravam em 2015, seguidos por 3 de 2013.

As produções que mais auxiliavam na constituição desta pesquisa e que versavam sobre a Educação Infantil especificamente em Curitiba eram das seguintes instituições: 1 da Universidade Federal do Paraná (UFPR), 3 da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e 1 da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). As outras produções eram de: São Paulo (SP) (3), Amazonas (AM) (1), Rio Grande do Sul (RS) (1) e a última do estado do Paraná (PR), da cidade de Ponta Grossa, porém nenhum dos trabalhos se dedicava a quantificar as características que descrevem o contexto de profissionalização das profissionais atuantes na docência na Educação Infantil pública ou particular, seja na cidade de origem das pesquisas, seja em Curitiba.

Quanto à profissionalização, a dissertação de Santos (2013), intitulada “A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas” pontua que o conceito de profissionalização docente deveria ser tratado como processo sério, pelo qual os professores são capazes de adquirir saberes necessários para constituir uma profissão, sendo a formação inicial o marco regulatório deste processo. Já Oliveira (2015), da área da Tecnologia e Trabalho, em sua pesquisa chamada: “Condições de trabalho das Educadoras em turmas de Pré da Rede Municipal de Curitiba”, entende ser ainda mais agravante pensar nesta falha por tratar-se de crianças pequenas quando cita que:

A lógica é a de que quanto menor a criança, menos prestígio, menor necessidade de qualificação profissional, menor tempo de aprendizagem necessário à execução desta atividade, sobretudo pela pressuposição equivocada de que, por se tratar de um trabalho semelhante à maternidade, pouca ou nenhuma qualificação é necessária.

Os fatores mencionados pela autora tornam-se critérios mais amenos: uma formação menor é aceita, um salário menor, um plano de carreira menos valorizado e por fim, quase a negação de execução de trabalho pedagógico realizado pelas professoras na Educação Infantil. Ela relata ainda que em resposta ao questionário de pesquisa distribuído, percebeu uma peculiaridade no momento da exploração das informações, com exceção de uma educadora, todas as outras haviam cursado Pedagogia na modalidade de Educação à distância (EaD) em faculdades ou centros

universitários da rede privada, sendo apenas uma delas na modalidade semipresencial, e narra que curiosamente uma educadora não recordava nem o nome da instituição onde cursou Pedagogia.

Ainda a respeito da formação das professoras e dos saberes docentes, Souza (2015) afirma na dissertação chamada “O formador de professores da Educação Infantil: a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente”, que na década de 1990, houve o impacto de uma nova tendência voltada à relação entre as dimensões pessoal, profissional, organizacional e também ao olhar sobre os diferentes saberes mobilizados pelo professor no exercício de sua docência.

Cordão (2013), em sua dissertação: “Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade”, problematiza que as professoras entrevistadas em sua pesquisa, que tinham formação em Pedagogia anterior ao ano 2000, não tiveram em seus cursos disciplinas voltadas à Educação Infantil e nem mesmo habilitação para trabalhar com esta faixa etária. A autora explicita que disciplinas voltadas à infância, principalmente às crianças da creche, não têm suas ementas bem claras, fala-se de Educação Infantil como um todo, mas prioriza-se a formação para atuação na pré-escola.

Ordones (2013), em sua pesquisa: “Trajetórias de egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (IEA) - (1993-2013)” aponta para a precarização na qualidade de formação, gerada pela economia, que busca transferir cada vez mais a educação para a esfera da competição privada, como mercadoria.

Em sua tese denominada: “O desenvolvimento profissional dos professores e seus aspectos constitutivos”, Machado (2015) apresenta uma preocupação constante e recente entre os pesquisadores: as rápidas transformações da sociedade, os processos de globalização e a tecnologia que apontam para a necessidade de formação de qualidade, permanente e contínua para os profissionais das diferentes áreas.

Esta autora tem a compreensão que o desenvolvimento profissional depende da busca constante de conhecimentos, saberes que se realizam no decorrer da carreira profissional, a qual abrange a formação inicial e acompanha o profissional em sua trajetória, tendo em vista aprimorar sua prática e, como consequência, proporcionar às crianças desafios, aprendizagens e desenvolvimento,

alerta, porém para a grande disparidade na inserção desses profissionais que ingressaram de lugares distintos, sem formação inicial no campo educacional.

Machado (2015) apresenta a falta de formação inicial como grande desafio, pois a formação continuada não teria o propósito e nem seria o seu papel suprir a ausência de conhecimentos da formação inicial para a função escolhida: “gostar de crianças” e prestar um concurso não poderia ser o suficiente para exercer trabalho na Educação Infantil, diz a autora. Ela defende que deve existir vínculo, mas que o compromisso profissional com o processo do desenvolvimento infantil é mais complexo e indica a necessidade de profissionais habilitados para o trabalho pedagógico com a Educação Infantil.

Os profissionais descritos nas entrevistas desta referida tese mencionam esta falta de conhecimento, que apontam para diferentes agentes: formação inicial diferenciada da área educacional; distanciamento da formação inicial com a Educação Infantil; formação realizada em diferentes momentos históricos em que prevaleciam outras concepções; descontinuidade nos estudos, leituras e reflexões que permitissem revê-las e com isso ampliar a compreensão diante do movimento da sociedade e suas transformações; entre outras possibilidades.

Embora não estejam relacionados à profissionalização, alguns trabalhos foram selecionados para leitura devido a ligação à Educação Infantil, pela qualidade da pesquisa ou pelo ineditismo, pois apresentam aspectos interessantes e que podem contribuir na construção das formulações. As pesquisas mantidas foram as das autoras Quaranta (2015), Lima (2015) e Antoniacomi (2015).

A dissertação de Quaranta (2015), sob o título: “Professores de Educação Física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidade” chamou atenção pelo resumo, quando parecia denotar que o professor de Educação Física “aprenderia” na função, a ministrar sua disciplina na Educação Infantil, porém, ao verificar com atenção o texto, a autora explica que, mesmo a Pedagoga tendo em seu currículo a disciplina de Metodologia de Educação Física na formação inicial e sendo considerada polivalente, acabava aprovando a presença do professor de Educação Física licenciado na Educação Infantil, muitas vezes, apoiada aos benefícios pessoais, como: momentos de folga, auxílio em festas, reuniões pedagógicas e também negando a ida de algumas crianças à prática, como forma de punição aos mais indisciplinados.



A Educação Física na Educação Básica é componente curricular obrigatório, porém a legislação da etapa de Educação Infantil não cita a Educação Física nos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica do segmento. Esta autora discorre sobre Educação Infantil de forma diferenciada, já que é de outra formação, posicionando-se com cautela em relação aos julgamentos.

A tese da autora Lima (2015), intitulada: “Formação (inicial) em Pedagogia: “Um outro olhar para as infâncias”, foi uma grata descoberta, pois aborda a Educação Infantil a partir dos conceitos geracionais, no caso: a Infância, ou como ela reforça: “Infâncias”. Em seu trabalho, a autora descreve a criança como sujeito social e a infância como construção histórica e social, conceitos da Sociologia da Infância, que alteram a discussão na sua essência, já que, afinal sugerem um novo olhar para a Educação Infantil, para tudo e todos que a cercam. Esta autora quebra o protocolo e traz um capítulo, após as considerações finais, em que fala abertamente das suas escolhas metodológicas, reforça as falas sobre Ensino Superior, Pedagogia, Formação Inicial, das aflições pessoais relacionadas à pesquisa e das Infâncias e Pedagogias que necessitamos:

Essa resposta seria a síntese da problemática da tese, se houvesse uma resposta objetiva e direta. Mas o simples fato de colocar no plural as palavras infâncias e pedagogias, já diz muito, demonstra meu entendimento sustentado na Sociologia da Infância de que temos múltiplas infâncias e múltiplas possibilidades de vivê-las. E se falo de muitas infâncias, uma única formação e um único pedagogo não daria conta de toda essa organicidade de ser infante. (LIMA, 2015, p. 161)

O desenvolvimento da referida tese indica percursos possíveis na interligação da presente pesquisa às temáticas da linha de mestrado de Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social.

A dissertação de Antoniacomi (2015), intitulada: “Formação continuada e as representações sociais de professores de Centros Municipais de Educação Infantil – Curitiba – Paraná“, embora discuta a formação continuada, foi mantida na seleção por trazer informações importantes relacionadas à estrutura interna da SME, das profissionais que trabalham nos CMEIs, tabelas e quadros sobre as políticas educacionais da Educação Infantil brasileira e curitibana, articulações gerenciais e políticas do município e principalmente um verdadeiro glossário de termos, siglas e

abreviaturas utilizados internamente na Rede Municipal de Curitiba, especificamente na etapa da Educação Infantil.

Por meio da busca realizada foi possível verificar o aumento das pesquisas relacionadas à Educação Infantil e ao tema relacionado à profissionalização destas professoras.

Alguns estudos são abrangentes e discutem metas e avanços nacionais, porém poucos trazem dados tabulados de forma objetiva e localizada, gerando um contexto facilitador para pesquisas subsequentes, principalmente considerando-se a extensão territorial e diversidade estrutural – política – econômica – social em nosso país.

Priorizamos nessas buscas os estudos que valorizavam a existência dos saberes prévios e que servem de base às professoras na organização do trabalho pedagógico diário, em especial às profissionais que trabalham na Educação Infantil, pois a formação de uma professora deve ser referenciada pelas recomendações pedagógicas e normas legais da Educação Básica, uma vez que esta etapa de formação é parte das exigências das políticas públicas de educação e possibilita às professoras conhecerem princípios e fundamentos orientadores da docência na etapa da Educação Infantil, em que “apesar da luta por maior atendimento à educação infantil, percebe-se a distância entre a realidade e a qualidade pretendida, a incoerência entre o discurso em defesa da Educação Infantil e a ausência de recursos e projetos efetivos (KRAMER, 2007, p. 439).

A etapa de Educação Infantil passou a ser reconhecida e integrada a Educação Básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, legislação que regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil da Educação Básica ao Ensino Superior.

O ano de 1996 foi o início de um período considerado promissor, do ponto de vista das conquistas legais, para a etapa de Educação Infantil no país, período em que governava o Sr. Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), e que, mesmo diante de um processo de precarização motivado por reformas que prejudicaram a Educação Pública de forma geral pode-se apreciar com a aprovação da LDB o conseqüente reconhecimento da Educação Infantil enquanto etapa educacional, a preocupação em relação às profissionais que trabalhavam nesta etapa como professoras e a acertada definição de exigência de formação mínima.

Importante foi a alteração da Lei implementada para a Educação neste período, por meio de emendas constitucionais, que versavam sobre as responsabilidades de cada instância do Poder Público no que diz respeito ao nível de ensino que devem oferecer e percentual da faixa etária a atender. Nesta reforma, a Educação Infantil passou a ser de responsabilidade exclusiva dos municípios e o Ensino Fundamental continuou sob-responsabilidade conjunta do município e do Estado. Visando assegurar esta oferta obrigatória, foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Na transição de governo, que aconteceu no início do ano de 2003, existiam diferenças entre os projetos políticos, porém como a economia crescia, estas questões foram abafadas pelos bons números do Produto Interno Bruto (PIB) e da renda *per capita*, passava-se então por um período de maior legitimidade da classe profissional docente como um todo.

No governo do Sr. Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) pode-se verificar a aprovação de um piso salarial nacional docente, inclusive para as professoras da Educação Infantil. Outras ações que merecem destaque na Educação Infantil são: a formação de professores por meio do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) em 2005, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a publicação do documento para avaliação institucional intitulado “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” em 2009.

Em 2014 o caderno digital “Conhecendo as 20 metas do PNE” (BRASIL, 2014) explicita os acordos em relação ao que se definia ser prioritário para a educação na sociedade. Neste documento, a revisão histórica relembra que a Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE) de uma disposição transitória da LDB, Lei nº 9.394/1996, para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significou que os planos plurianuais deveriam tomá-lo como referência.

O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, pelo qual a sociedade civil organizada tanto luta, pois ele ainda não existe, com previsão do percentual do PIB para o seu financiamento. Alguns planos estaduais, distritais e municipais foram construídos, aprovados e monitorados em concordância com o PNE. Antes da aprovação do PNE vigente, em 2007 foi estabelecido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>12</sup>, ampliando o espectro atendido pelo fundo anterior, o FUNDEF, principal mecanismo de financiamento da Educação Básica e que abrange suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista até 2020.

Entra-se então em um ciclo conturbado, em que o segundo mandato presidencial da Sra. Dilma Rousseff iniciado em 2014 é interrompido no ano de 2016, quando foi afastada e substituída pelo Sr. Michel Temer (2016) encerrando um ciclo, que mesmo diante das críticas parecia próspero à educação.

No governo Temer revisaram-se as prioridades de investimento, desvalorizou-se o profissional docente, retirando-se, por exemplo, os incentivos ligados à efetivação da elevação da formação acadêmica docente. Ecoa também como retrocesso, a promulgação, em 15/12/2016 da Proposta de Emenda à Constituição nº 55, a PEC do Teto, que congelou os gastos públicos por 20 anos, ou seja, até o ano de 2036.

Cabe salientar que neste estudo sobre professoras municipais evidenciaremos os efeitos das prioridades e ações definidos pelas políticas educacionais. No caso da Educação Infantil do município de Curitiba, além da visão da gestão política e suas práticas, abordamos também os reflexos da construção histórica da profissão nesta etapa.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e passados mais de 20 anos, não teve todas suas propostas efetivadas, como também, em 15 de dezembro de 2016, a PEC do Teto foi promulgada no Congresso. Com a promulgação, a PEC passou integrar o ordenamento jurídico como Emenda Constitucional nº 95. Conhecida inicialmente como PEC do Teto, congelou os gastos públicos por 20 anos, ou seja, até o ano de 2036. Diante das informações expostas e desta perspectiva de contenção financeira, tornou-se relevante determinar um marco que apontasse para o contexto da profissionalização na Educação Infantil de Curitiba no ano de 2016, criando assim uma referência central neste intervalo (1996-2036), porém, devido a problemas técnicos não divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os microdados do ano de

---

<sup>12</sup> Lei n. 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

interesse, para o Município de Curitiba, não traziam as informações relacionadas ao segmento da Creche.

O recorte temporal foi alterado do ano de 2016 para o ano de 2017 devido a este equívoco e depois da confirmação de que a composição do quadro funcional das docentes da prefeitura, bem como outros dados vitais para a validade desta pesquisa, passou por mudanças significativas somente após o dia 20/09/2017, data de início da nomeação do concurso do município e da entrada de novas professoras na Prefeitura de Curitiba.

Com base nestes aspectos, esta dissertação tem como objetivo geral:

- Identificar as características específicas que demarcam a composição do quadro profissional docente das profissionais concursadas que trabalhavam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do Município de Curitiba no ano de 2017.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Analisar a composição da etapa de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Curitiba onde estão inseridas as docentes ativas;
- Verificar as características e carreiras das profissionais docentes que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba.

Nessa lógica, as análises quantitativas nortearão as reflexões sobre a profissionalização docente pautada principalmente na formação das servidoras que trabalham na Educação Infantil da Rede Municipal, demonstrando resultados que fornecerão interpretações mais amplas. Para apresentar os pontos levantados até então, este trabalho foi organizado em quatro partes:

Na introdução busca-se definir o conceito de profissionalização docente e como o tema da profissionalização docente tornou-se objeto de pesquisa,

Na segunda parte buscam-se qualificar as formulações iniciais, propondo um debate sobre a conceituação inicial de profissionalização docente, discussões sobre a influência desta formação, do reconhecimento da identidade profissional docente e suas implicações no âmbito da Educação Infantil.

Na terceira parte expõe-se o percurso metodológico, descrevendo o trajeto percorrido quanto à obtenção dos dados junto à Secretaria Municipal de Educação, a motivação pela troca da fonte principal, a escolha das variáveis, seu processamento (tabulação) e os métodos utilizados para determinar os parâmetros propostos pela pesquisa, neste ponto, apresenta-se um resgate histórico da contextualização da etapa de Educação Infantil em Curitiba e da Rede Municipal de Educação - RME; para então;

Na quarta parte apresentam-se as análises, as implicações deste desenvolvimento na composição do quadro de pessoal, as particularidades das carreiras e a profissionalização destas docentes.

Nas considerações finais apresentam-se as reflexões acerca dos resultados e as contribuições que esta pesquisa julga proporcionar à gestão da rede, principalmente da etapa da Educação Infantil.

## 2 (RE)CONSTRUINDO O CONCEITO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

A partir da imersão no tema, da verificação dos trabalhos acadêmicos existentes e do aprofundamento nas discussões dos profissionais que estudam temáticas específicas da área de educação, surgiram singularidades e a escolha pelo estudo das que auxiliariam na busca de uma contextualização da profissionalização docente de forma global e também sobre peculiaridades da Educação Infantil que vinculam aspectos como: a identidade, a formação acadêmica inicial, o know-how destas profissionais.

Percorrendo o caminho da pesquisa sobre a Profissionalização Docente, percebeu-se rapidamente a necessidade de análise e reconstrução de “pré” conceitos naturalizados, que se confirmaram por meio das anotações das professoras e professores nos textos analisados nas disciplinas iniciais cursadas no mestrado, em que os termos treinamento, operação, eficiência, capacitação, produtividade, entre outros tão habitualmente utilizados voltavam contornados, pois não haviam sido considerados os mais adequados. Lamentavelmente, o discurso da indústria parecia ter ultrapassado os limites.

Pode-se observar que as justificativas para a reforma educativa de diferentes países valem-se de uma retórica semelhante, elaborada a partir de vocábulos adequados para construir um consenso em torno da reforma e arrebanhar adeptos. Utilizam conceitos como competência, excelência, mérito, produtividade, que muito mobilizam os professores. A dificuldade de se contrapor a este discurso deve-se ao fato de que inseridos na “cultura da avaliação” implementada nas instituições educacionais durante os governos de FHC, estes termos adquirem tal valoração positiva que ninguém quer ser identificado com os antônimos: incompetente, medíocre, improdutivo. (SHIROMA, 2003, p. 66)

Existem, portanto, particularidades na profissão docente que tornam estes profissionais diferentes dos trabalhadores de outras áreas, e como se não bastasse, a docência na etapa da Educação Infantil tem especificidades que tornam estas docentes diferentes dos professores de outras etapas da educação. Na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, existe um modo particular de pensar na educação destas crianças pequenas e até mesmo muito pequenas, trata-se de uma Pedagogia diferenciada:

[...] faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Em particular na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (ROCHA, 2001, p. 31)

Devido às características específicas, torna-se necessário profissionalizar-se para trabalhar na Educação Infantil, porém as inserções e alterações nestas regulamentações têm sido contínuas, contribuindo que, por muito tempo, em todo o país e em todas as etapas, existam profissionais ingressantes nestes cargos públicos sem formação ou possuindo formação inicial diferenciada das regulamentadas.

A autora da citação anterior se refere às crianças de 0 a 6 anos, porém, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, determinou que o Ensino Fundamental no Brasil passou a ter duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade, a Educação Infantil, a partir dessa data, corresponde à faixa etária de zero a cinco anos de idade e não mais até aos seis anos.

Conforme explicam Moretti e Masson (2015, p.113) no estado do Paraná e no município de Curitiba, as ideologias e posicionamentos políticos, vêm sendo, por anos, divergentes aos do Governo Federal, portanto o tensionamento destas relações, mesmo nos períodos mais favoráveis em relação à valorização dos professores têm gerado impactos negativos.

Mudanças repentinas acontecem principalmente em momentos de inconstância, em que resoluções políticas e econômicas são priorizadas em detrimento às necessidades apontadas por estudos científicos, parte de uma conjuntura em que a preocupação é com a receita e não com as pessoas.



## 2.1 OS MEANDROS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

É válido supor que se conhece um contexto, porém, ao estudá-lo, verifica-se que as descobertas são muito diferentes das hipóteses iniciais. Esta experiência pode ser ao mesmo tempo a melhor e a pior que pode se suceder, já que, se por um lado redescobrir a atividade de docência como uma forma de trabalho permeada de complexidades, concessões mútuas e principalmente de muitas articulações políticas é estimulante, por outro lado, pode trazer a sensação de que os parâmetros prévios escolhidos para a contextualização do objeto de pesquisa eram, até então, da ordem do senso comum, tornando-os praticamente inviáveis para utilização.

Para intensificação destes questionamentos, uma afirmação acerca da profissionalização docente, proferida em sala de aula, retornava insistentemente aos meus pensamentos, transformando uma profissional que até então se considerava “experiente” em uma pesquisadora da área da educação sem nenhuma referência: “A ideia de profissão está ligada ao trabalho, mas nem sempre a classe.” (Informação verbal)<sup>13</sup>.

Em linhas gerais, as classes<sup>14</sup> ou categorias<sup>15</sup> trabalhistas, mesmo que dentro das organizações ocupem papéis diferenciados, formam-se a partir do conhecimento científico comum, que vem, gradativamente tendo seu acesso universalizado. As rápidas transformações da sociedade, os processos de globalização e as tecnologias apontam para a necessidade de formação de qualidade, permanente e contínua para profissionais das diversas áreas.

Este desenvolvimento profissional depende então da busca constante por conhecimentos, que podem ser alcançados por meio de formação acadêmica em conjunto com as aprendizagens que se aprimoram no decorrer da carreira. Portanto, o processo de profissionalização inclui também outros elementos como: autonomia, experiência e carreira, seja ela anterior à entrada ao trabalho ou aquela que busca

---

<sup>13</sup> Anotação realizada na disciplina sobre Profissão Docente do mestrado da área de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), proferida pelo Prof. Marcos Ferraz, na Universidade Federal do Paraná, em 23 ago 2017.

<sup>14</sup> A classe profissional caracteriza-se pela homogeneidade do trabalho executado, pela natureza do conhecimento exigido preferencialmente para tal execução e pela identidade de habilitação para o exercício da mesma.

<sup>15</sup> A categoria profissional é definida pela vinculação ao empregador, não pelo tipo de trabalho, atividade que exerce o empregado ou pela exata profissão.

aliar o conhecimento teórico adequado aos conhecimentos práticos decorrentes da experiência profissional.

Torna-se então preciso realizar um percurso buscando compreender a construção sociológica desta profissionalização, verificando inicialmente a profissão docente de modo geral, acrescentando-se, no entanto, que os autores e autoras apresentam teorias distintas, a seguir:

Tardif e Lessard (2014) defendem que o trabalho docente é único e deve ser analisado de forma diferenciada de outras categorias, contextos profissionais ou fenômenos globais (classes sociais, mecanismos de reprodução, leis de aprendizagem, regras do ensino eficaz etc.).

A docência é analisada como um trabalho interativo humano, com aspectos formais e informais, similar a uma atividade política ou social, no qual este sujeito se utiliza de condutas como coerção, autoridade e persuasão para atingir objetivos. Estes autores condicionam a profissionalização docente diretamente à formação e à práxis, ou seja, consideram a importância social da formação acadêmica aliada às ações que geram reflexões, que vão se ampliando com a experiência.

Sacristán (1999), por outro lado, afirma que o conceito de profissionalização docente não é fácil de ser definido e que a partir do aspecto sociológico é considerada até como uma *semiprofissão* quando comparada a outras profissões liberais clássicas, já que tem pouco status, a formação é generalista e aligeirada e os conteúdos com os quais trabalha são previamente elaborados por especialistas. Afirma que a docência depende diretamente das coordenadas político-administrativas e é influenciada pelo setor econômico e pela sociedade.

Seguindo nesta perspectiva, Sacristán (1999) afirma que o declínio da profissão docente é causado diretamente pela expectativa social em relação às instituições educacionais e a indefinição desta função em tempos de tantos discursos, portanto, este autor defende ainda que o professor deve valorizar a sua consciência prática (saber-fazer), sem perder de vista a importância do conhecimento teórico, pois para ele, a profissionalidade perpassa a formação.

Ainda no viés da problematização da profissionalização docente, Nóvoa (1999) alerta para o fenômeno da *funcionarização*<sup>16</sup>, uma vontade partilhada entre

---

<sup>16</sup> Conjunto de políticas sob a bandeira da profissionalização e da definição do estatuto profissional, que por meio de mecanismos e discursos tendem a definir controle burocrático e técnico sobre esta profissão, esvaziando-a da sua dimensão pedagógica e ética.

Estado e corpo docente que deixou os professores em uma espécie de limbo entre o *funcionalismo* e a *profissão liberal*. Este autor defende o aprender-a-fazer e permite-se mudar de posicionamento, visto que sua trilogia: “Os professores e a sua formação” livro publicado pela primeira vez em 1992; “Profissão professor” e “Vidas de professores”, ambos publicados em 1995, guardam diferenças entre si.

Como figura central no processo educacional, Sacristán (1999) sugere que o professor fica responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso, o que atinge diretamente seu *status* social.

A expectativa em relação às instituições educacionais e seus resultados ocasiona a indefinição de suas funções na contemporaneidade. Esta tendência aponta para a profissionalização como uma espécie de transformação da docência em atividade fabril ou proletarização, na qual, neste caso, a proletarização está relacionada à uma ação destituída de reflexão, como se ao professor coubesse apenas executar, principalmente quando traz à tona as questões relacionadas à burocratização dos processos, da retirada da autonomia e a falta de participação dos professores nos procedimentos de organização de seu próprio trabalho. Sobre este assunto, Oliveira (2004, p. 1133) exemplifica:

A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto fulcral.

É importante compreender que esta teoria critica o conceito de profissionalização pensado no viés de uma política neoliberal<sup>17</sup> e sob o patamar de uma política que retira a responsabilidade do Estado, culpabilizando os professores pelos resultados, precarizando desta forma ainda mais esta profissão. É importante salientar que no contexto da Educação Infantil tem-se discutido muito sobre esta precarização do trabalho.

---

<sup>17</sup> O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança.

Para Cerisara (2002), a formação é parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, sendo a universidade o *locus* privilegiado desta formação, instituição que une uma sólida formação teórica, à pesquisa como princípio formativo (elemento articulador entre teoria e prática) e concebe o formador dos professores como intelectual imerso em uma atmosfera de produção de conhecimentos, por outro lado, censura um projeto polêmico aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1996 e que é submetido às políticas impostas pelos organismos internacionais.

Trata-se de um processo de retirada da formação dos professores das universidades, passando-a para os Institutos Superiores de Educação, propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para reflexão sobre os processos educativos, reduzindo o papel da professora à mera executora de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento a este campo de ensino (CERISARA, 2002, p. 333).

No entanto, a qualidade do trabalho docente urge por experiências significativas, que enriqueçam ainda mais a formação, seja na formação inicial ou continuada, por meio da manutenção de universidades e faculdades que valorizem a docência, a pesquisa e a prática proporcionando experiências no contexto escolar, como no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>18</sup> proposto no âmbito das Políticas Educacionais que visavam aproximar o Ensino Superior à Educação Básica, ou seja, coligando o que se aprende no campo teórico ao empírico, porém, as Políticas Educacionais vêm caminhando por um percurso contrário, já que, com o redimensionamento dos investimentos dos recursos públicos na área da Educação, ocorreram cortes e este programa, por exemplo, quase foi extinto.

Prosseguindo nesta discussão, podemos verificar que Oliveira (2010), confirma que é preciso reconhecer que a profissionalização cresce na educação na mesma proporção em que são ampliados os sistemas escolares, mas devemos ficar alertas em relação à confusão entre profissionalismo e proletarização na identidade

---

<sup>18</sup> O PIBID é uma das iniciativas de política de formação inicial de docentes, regido pelo Decreto nº 7.219/10, está previsto na Lei 12.796/13 que alterou os artigos da LDB 9.394/96 e incluiu o Art. 62, §4 e §5, dando destaque ao PIBID e visando a formação docente desenvolvida a partir da realidade das escolas públicas. É também citado como estratégia na Lei 13.005/14 do Plano Nacional de Educação.

profissional docente, pois enquanto parece que reconhecemos as profissionais do magistério como um corpo de trabalhadoras em rumo à profissionalização, na verdade estamos presenciando o sucateamento deste setor e precarização de algumas etapas, conforme as demandas políticas e socioeconômicas a que estão sujeitas:

[...] a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se. (OLIVEIRA, 2010, p. 19)

Reitera ainda que a experiência docente é multidimensional, e precisa abranger diversos aspectos como: domínio, identidade, personalidade, conhecimento e crítica. Não se reduz a uma simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo.

Por certo faz muito sentido o pensamento de Nóvoa (2017, p. 9), que diz:

Talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais. E, se fizermos esta pergunta, deparar-nos-emos com uma resposta dura, e até dolorosa, no campo da formação de professores. A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação.

Igualmente, cabe a colocação de Salles e Russeff (2003, p. 89), quando expõem que a formação do professor, seja ele no nível que for, deve:

[...] ser compreendida sempre como um conjunto de processos, destinado à finalidade específica de dar ao docente as habilidades e as competências culturalmente exigidas para o exercício da sua profissão. Frustradas essas finalidades, o processo de formação do professor dificilmente se completa: sem racionalidade técnica não há possibilidade de a racionalidade prática superar o senso comum; sem esta, não há como transformar conhecimento teórico em pensamento vivo e eficaz (competência).

Vale reforçar que as habilidades e competências citadas neste caso são os conhecimentos e planejamentos que visam formação docente adequada para trabalhar nas diversas etapas da educação, e que buscam profissionalizar, permitindo reflexão permanente sobre cada ação desenvolvida, lembrando sempre que cada ação individual docente causa reflexos plurais. Estes e outros conceitos

diretamente ligados à lógica produtiva da indústria têm muita adesão, pois já foram e voltaram a ser largamente utilizados, como em uma revisita aos anos 1990.

As formas de acesso às redes estadual, municipal e federal, por meio de concursos públicos, poderiam contribuir para que este processo de profissionalização da docência pela formação ocorresse integralmente.

Provavelmente, o cumprimento da exigência de formação inicial para professores, indicada nos editais dos concursos, seria condição para concretização de importantes planejamentos e cumprimento da LDB 9394/96, porém, as regulações, ou seja, os editais de concurso, alterados ou substituídos a cada mudança de gestão política, por meio das manobras administrativas, como criação de novos cargos, admissão de estagiários, temporários, auxiliares, terceirizados, entre outros, para funções que deveriam ser ocupadas por profissionais formados só geram retrocesso e influenciam negativamente a continuidade e a qualificação da Educação em nosso país.

Estas ações acontecem principalmente quando se trata da Educação Infantil, já que a função docente pertinente a esta etapa tem baixo status profissional, pois historicamente não era exigida formação específica, pagava-se menos a estas profissionais e estas, sem condições estudavam menos, este dilema da causalidade é a base da constituição da profissionalidade na Educação Infantil, em que ainda são admitidas formações acadêmicas menores, persistindo um cenário de manutenção desta baixa formação.

Dentro do contexto de atuação profissional docente, a formação, a carreira e a busca pela identidade têm grande impacto na qualidade da oferta educativa, portanto, alguns processos internos de promoção, progressão ou transposição contribuem para a precarização na qualidade da Educação Infantil. Gerados pelas políticas educacionais, estes processos acabam transferindo, cada vez mais, a educação para a esfera privada, como mercadoria, em que as profissionais buscam por uma formação veloz e de baixo custo visando se adequar às exigências de enquadramento, gerando oportunidades para alguns especuladores, que oferecem cursos de formação com programas rápidos e de qualidade duvidosa.

Políticas educacionais que buscam retirar a formação das docentes das universidades, sugerindo formação técnica profissionalizante, reduzem o papel das professoras a meras executoras de tarefas, ditas pedagógicas, configurando um panorama alertado pela autora:

A iniciativa de se retirar a formação de professores da universidade contribui para a consecução deste objetivo na medida em que desqualifica os professores, oferecendo-lhes um treinamento mais rápido e barato de modo a formar em menor tempo um considerável “exército pedagógico de reserva”. Fornece, quando necessário, treinamento em serviço que os orienta para a busca de conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa da prática voltada à resolução de problemas do cotidiano. Ironicamente, subtraem-lhes formação, remuneração e lhes cobram motivação para inovar, mudar, renovar. Estes são imperativos da concorrência entre empresas capitalistas onde a preocupação central não é o que se faz, por que ou para quem, e sim com a entrega eficiente dos produtos ou serviços. Gradativamente, a educação é redefinida: de prática social vai tornando-se prática comercial. (SHIROMA, 2003, p. 81)

Não é à toa que as instituições de ensino particular vêm se tornando grandes grupos empresariais, em que, em alguns casos a educação é tratada como mercadoria, estudantes são clientes e os formadores são “equipamentos ou ferramentas”. Ao mercado são oferecidas diversas oportunidades para formação acadêmica: à distância, presenciais ou semipresenciais, públicas e particulares.

A mobilização em torno da formação de professores, envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada da enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação básica. Os argumentos são em geral provindos de uma mesma matriz que acredita que formando professores para uma atuação eficaz em sala de aula conseguirão superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos e causadora do baixo desempenho dos mesmos. (OLIVEIRA, 2013, p. 59)

Esta concepção de profissionalização atrelada à questão da experiência da formação é positiva, principalmente quando não se faz uso deste conceito baseado em interesses políticos, banalizando as ações ligadas à formação, vinculando-as às concepções neoliberais de competências, mérito, habilidades entre outros, muito valorizados na atualidade e que provocam uma verdadeira busca pela progressão e não pela formação. A progressão, assim como a formação, é um tema bastante complicado, pois muitos municípios não têm plano de carreira para as profissionais de Educação Infantil e outros, apesar da existência de plano de carreira, como em Curitiba, os congelaram por motivações financeiras.

Na medida em que a profissionalização docente perpassa o conhecimento científico, a adequação ao objeto de trabalho, a prática, o ativismo e a busca pela identidade profissional reconhecida, este profissional precisa ir ao encontro aos seus reais objetivos, e seus gestores precisam criar condições para que esta busca

ocorra. Vale considerar que, apesar da LDB ter completado 25 anos, permanece coadunando com as exigências contemporâneas.

Urge garantir que tal profissional esteja comprometido com os objetivos da educação infantil, e que sua formação seja coerente com tais objetivos. Se são objetivos educar/cuidar, a formação dos seus profissionais deve também assegurar essas facetas, aliando as questões pedagógicas com as questões ligadas à higiene, alimentação e cuidados em geral, entendo, além disso, que ambas se relacionam às dimensões afetiva, ética e estética da prática educativa. (BRASIL, 1994, p.73)

É preciso verificar periodicamente o que é oferecido e quais as lacunas existentes na formação inicial destas profissionais que trabalham como professoras na Educação Infantil, atuando nestas frentes e ampliando este repertório.

A situação atual exige a ampliação do foco da pesquisa da profissionalização para a emergência da docência, numa perspectiva que contribua com novos questionamentos críticos e de investigações sobre o processo histórico que constitui a docência na Educação Infantil, mas que também indiquem, através do levantamento de um corpus documental, um novo conjunto de estratégias e modos de atuação para a formação inicial e continuada. (BATISTA, 2013, p. 27)

A importância da formação dos professores, da necessidade de atualização e extensão é notória na valorização da profissão e na busca pela construção de uma identidade profissional própria, porém nossa atenção deve ir além, porque esta área depende dos esforços das políticas públicas, financiamento da educação e acesso, mas devido à falta de investimento e outros impasses, estas profissionais acabam precisando encontrar alternativas pessoais em busca da formação, que tendem ao baixo custo, a aceleração e a baixa qualidade.

## 2.2 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Sendo o processo de profissionalização multidimensional, é a partir dele que se constitui a identidade docente. Para Gatti (2013, p. 60) ser professora define um conceito que indica uma dada função social, já que:



Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Donde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Com as formações oferecidas pelas instituições de ensino superior, como descrito, se está longe de atribuição social de valor para ela.

Além das questões relacionadas aos segmentos, etapas e especialidades, para que ocorra a valorização da profissão docente existe uma necessidade premente de união desta classe profissional, pois é preciso unir as lutas.

A divisão entre o professor polivalente e o especialista por disciplinas teve na educação brasileira um sentido burocrático-corporativo. Pedagogicamente, não há nenhuma sustentação consistente para uma divisão que em parte foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior. Por motivos também históricos, houve um momento, em meados dos anos 70, em que a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental passou a ser feita também em nível superior. Mas, mantendo a segmentação tradicional, o locus dessa formação não foi o mesmo das licenciaturas, e sim os cursos de pedagogia nas faculdades de educação. (MELLO, 2000, p.99)

A divisão de etapas acaba se refletindo nas relações entre os profissionais que nelas atuam. A situação é ainda mais delicada quando ocorre na mesma etapa educacional, como é o caso da Educação Infantil do município de Curitiba.

A formação de um professor especialista é diferente da formação do professor polivalente, e esta também é diferente da formação de um profissional de Normal do Ensino Médio, mas deve existir um ponto nestas formações que gere homogeneidade na ação profissional, já que: “é necessário que haja unidade de formação de professores com uma base formativa comum a todas as modalidades e níveis de ensino”. (GATTI, 2013, p. 64).

O crescimento das profissões está ligado ao crescimento dos conhecimentos formais, das informações abstratas e das tecnologias, habilidades que exigem uma formação longa e de alto nível onde as profissões que têm seres humanos como objetos de trabalho vêm sendo valorizadas.

Estas ocupações se referem ao trabalho interativo, definido como uma relação entre um trabalhador que se dedica ao seu objeto de trabalho, que é outro ser humano e que se utiliza de seus serviços. Defendem, porém, um conceito de

uma “sociedade do conhecimento”, um local ilusório e que não estaria ao alcance de todos.

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. (SAVIANI, 2009, p. 11)

Quando se procura discutir a temática da sociedade do conhecimento no contexto da educação é preciso ter atenção, porque se por um lado parece visionário, por outro, esta mesma sociedade, dita do conhecimento valoriza vantagens atraentes em detrimento aos que estão ligados ao conhecimento intelectual científico e que podem ser percebidos quando a máxima de uma instituição de ensino é voltada às vantagens tecnológicas oferecidas no processo (tablets, laboratórios de informática, graduação digital, curso on-line, educação via satélite, tutor 24hs, educação on-line, entre outros) e não ao investimento em corpo docente especializado.

Neste tipo de instituição o professor não é um sujeito valorizado e quanto menor o contato com ele, melhor, podendo até ser substituído pelas mídias e tecnologias quando conveniente.

De fato as particularidades existentes nesta profissão dificultam a busca por esta identidade, já que nas ações diárias este profissional encontra inúmeras contradições: defende-se que o docente tem autonomia no momento de sua ação dentro da sala de referência, porém, na atualidade, existem problemas em relação à esta autonomia, um exemplo atual é a polêmica proposta da Escola sem Partido (ESP)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Uma educação apartidária, sem doutrinação e livre de ideologias. Esses são os princípios defendidos no projeto Escola sem Partido (EsP), que tem despertado profunda polêmica. O tema ganhou força em 2015 e pode se tornar ainda mais evidente no governo de Jair Bolsonaro.

... de um lado, os membros e defensores do ESP propõem um projeto de escolarização voltado apenas para a transmissão de conhecimentos, sem problematizar os valores naturalizados da sociedade e sem discutir a realidade política e moral vivida pelos alunos, alicerçado na ideia de que a função da escola e o papel do professor é apenas ensinar e instruir a matéria aos alunos e não educar. A dimensão da educação, principalmente a educação moral, nesse caso, estaria reservada apenas à família. De outro, o movimento PCESP e os opositores do ESP em geral procuram (re)afirmar que o propósito da escola e dos professores é educar os alunos para a vivência democrática e cidadã, questionando e problematizando os diferentes valores que se encontram na sociedade. (CALDAS, 2017, p.5)

Estas concepções mudam constantemente e de acordo com os contextos políticos, econômicos, socioculturais e até quem dirão filosóficos, e pela natureza dinâmica, cria-se uma demanda imediata de implementação, portanto, tudo o que precisa ser resolvido acaba adentrando as instituições educacionais, sendo assim:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para as quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade importante. (OLIVEIRA, 2010, p. 25)

Esta concepção de sempre abrir exceções e suprir várias demandas, pode ser resultado da falta de comprometimento dos seguimentos ou órgãos verdadeiramente responsáveis, e no caso da etapa de Educação Infantil, torna-se ainda mais complexo, pois a educação das crianças pequenas implica considerá-las em sua integralidade, portanto, é preciso ter cuidado quanto ao cumprimento apressado das propostas sugeridas, pois tudo o que adentra as salas de referência precisa ser muito discutido e planejado.

O debate relacionado à ausência de saberes específicos também corrobora para a desvalorização da função docente e contrariamente ao empoderamento<sup>20</sup> da professora que trabalha na Educação Infantil, os autores Tardif e Lessard (2014) afirmam que a identidade do trabalhador é influenciada fortemente pelo exercício da sua profissão.

Esta afirmação pode explicar a desvalorização de determinados grupos de profissionais docentes em relação a outros, principalmente pela ausência de saberes

---

<sup>20</sup> Para Paulo Freire, o sentido e significado do empoderamento na educação é a razão por que os sujeitos, por meio da educação, entendem-se como homens no mundo, como sujeitos históricos e capazes de transformar a sua realidade. FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

específicos e pela falta de mecanismos autorreguladores aos seus membros, afinal, existem muitos tipos de profissionais que atuam junto às crianças pequenas.

A separação entre professores e especialistas e os demais trabalhadores da escola pode ser atribuída ao fato dos primeiros possuírem maior titulação e perceberem melhor remuneração. Além disso, são os especialistas e os professores, em geral, os responsáveis pela atividade-fim da escola, o que nos leva a indagar se de fato é possível pensar em uma identidade docente que inclua os que não estão diretamente envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2010, p. 30)

É desta forma que a organização institucional/escolar pública torna-se cada vez mais complexa e desagregadora, Arroyo (2007, p. 201), faz um interessante alerta:

As tentativas de incluir toda a docência em uma categoria única – trabalhadores em educação – não conseguiram unificar os modos de ser e de ver a docência como professores e como professoras nem aproximar o trabalho de educação da infância e o trabalho de ensino da adolescência e da juventude nem o trabalho na sala de aula e o trabalho de supervisão, coordenação e gestão nas escolas e nas inchadas instâncias técnicogestoras.

Quanto às políticas, trata-se os professores como um grupo coeso, em que não existe preocupação quanto às reais condições do trabalho docente e da desigualdade causada quando se considera cada canto do país, as particularidades das etapas e segmentos, as questões tecnológicas, culturais, sociais e econômicas em que este trabalho se realiza. Nas outras categorias profissionais, os objetivos comuns, mesmo que ligados ao consumo e seus resultados causam efeito contrário. Analisando a profissionalidade docente na educação pode-se considerar que as professoras de Educação Infantil ganham pouco porque, hipoteticamente, não precisariam ter conhecimentos específicos.

Por um lado, observa-se a resistência (ou mesmo dificuldades) em se conceber a atuação docente distinta da tradicional de base disciplinar e, por outro, a ideia vigente no senso comum de que para cuidar de crianças pequenas não é necessário ter formação específica, sendo algo natural da gênese feminina o cuidado e atenção. Não é sem razão que a feminização do magistério é muito mais presente na educação infantil e que à medida que se avança na educação básica, aumenta a presença do sexo masculino entre os profissionais. (OLIVEIRA, 2013, p. 63)

Neste ponto depara-se com mais uma questão relacionada à constituição desta identidade: o gênero. Este pensamento faz parte da constituição do senso comum, por diversas questões: por serem mulheres, por terem “jeitinho”, pela aproximação e a empatia ao lidar com as crianças, podendo até ser chamado de dom natural.

A feminização é tema de muitas pesquisas, nas quais proposições similares as de Rosemberg (1996, p. 58), apontam para mudanças:

Nos últimos anos, principalmente após a Conferência Internacional Educação para Todos, realizada em Jontiem (1990), vem se percebendo um maior interesse pelo tema da igualdade de oportunidades entre os sexos na e pela educação. Seja no plano do conhecimento ou de metas e ações em políticas educacionais, observa-se que a questão não constitui objeto de preocupação apenas de feministas ou “mulherólogas”, mas vem entrando nas agendas de balanço do século e metas para o próximo milênio.

É preciso pensar que as próprias alterações que aconteceram no interior da área, ocorreram porque foram mobilizadas por meio de movimentos feministas que reivindicavam vagas na creche ou pré-escola para suas crianças, promovendo a criação desta função profissional, que ora favorece as mulheres e ora as prejudica.

As favorece quando lhes proporcionou autonomia, na década de 1970 quando buscavam liberação para a saída ao mercado de trabalho, por outro lado as prejudica quando as mulheres que foram contratadas para suprir esta demanda, que era cuidar dos filhos destas mulheres trabalhadoras, entraram de forma precária neste mesmo mercado de trabalho, informal ou vinculado à assistência social, já que:

[...] a própria dinâmica da vida social levou a expansão da oferta com padrões de qualidade compatíveis, em muitos países, com a crescente população usuária de classe média. Assim, a participação maciça de mulheres de diferentes estratos sociais no mercado de trabalho e a inexistência (ou custo) de empregadas domésticas como retaguarda pressionaram a demanda dentro de qualidade satisfatórios. (ROSEMBERG, 1996, p. 64)

Todo este processo vem revelando que a questão econômica é a maior agravante neste contexto. Soluções paliativas, como as de reabertura para a entrada de profissionais leigas e que visa contratar pessoas com menor qualificação e obviamente menores remunerações, afetam diretamente e principalmente as etapas

de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Decisões tomadas em momentos de crise e que precisarão ser resolvidas futuramente, criando indefinições que geram um círculo vicioso de precarização e readequação de, no mínimo, 25 anos (prazo de aposentadoria por tempo de serviço, isso, se a função instituída for enquadrada como atividade do magistério e caso a Lei não venha a ser alterada pela prevista reforma da Previdência Social).

Devemos lembrar que a presença de profissionais consideradas “leigas” na Educação Infantil brasileira ou mesmo de nosso município se deve as soluções do passado, a sua manutenção aos problemas do presente e quiçá do futuro, como resultado das atuais políticas educacionais e sociais falhas. Campos (2001, p. 5) nos auxilia neste esclarecimento de que:

É possível observar tanto dois tipos de atendimentos: a) instituições públicas e com profissionais formados; b) instituições não formais e sob responsabilidade de leigos, quanto dois tipos de formação: a) cursos presenciais; b) cursos emergenciais e/ou regimes especiais. Para além desses aspectos, destacamos ainda que a formação desses professores leigos, é entendida como uma responsabilidade pessoal, ou seja, a formação é tomada como questão individual e não constituinte de uma política pública de formação.

Campos (2001) complementa que se estas professoras não possuem escolaridade suficiente, são criticadas e a confiabilidade da instituição fica ameaçada; se estudarem ou retomam seus estudos, são exemplos de como o sucesso depende dos esforços individuais, independente das condições concretas. Esta autora, no entanto, relembra que em nosso país existem muitas crianças sem vagas nas creches e pré-escolas, e que estas crianças precisam ficar “em algum lugar” enquanto seus responsáveis saem para trabalhar. É utopia pensar então só em parte das crianças, que frequentam a educação pública e privada formal, negando a existência de “outros locais” onde elas ficam.

Se às crianças estão sendo negados seus direitos de espaço físico adequado, acesso a diferentes tipos de materiais, linguagens, brinquedos e experiências diversas, é importante lembrar que também estão sendo negados os direitos de suas professoras, inclusive no que se refere a sua própria identidade profissional, pois ainda não são reconhecidas e nem se reconhecem como professoras. (CAMPOS, 2001, p.13)

Existem soluções paralelas que entram em ação quando o Estado não cumpre o seu papel, o atendimento via Organizações não governamentais (ONGs), organizações religiosas, creches comunitárias etc. Estas situações reforçam a constituição desta profissão por meio de “profissionais leigas<sup>21</sup>”, o que acaba preconizando que a atividade relacionada à educação e cuidado das crianças pequenas é um processo que não implica formação acadêmica. Nesse sentido, é preciso lembrar que arranjos informais, que permanecem funcionando na informalidade, fora da supervisão dos sistemas de ensino, não são locais de Educação infantil e que não se trata de creches conveniadas.

Nas creches particulares (conveniadas ou não) podemos encontrar diferenças na qualidade de atendimento e, em parte delas, possivelmente, assistentes ou auxiliares de Educação Infantil. Existem, porém, condições de convênio que visam que a profissional que trabalha na creche conveniada não seja mais “aquela” que estava lá no passado, os regramentos balizam a estruturação destes convênios através de critérios<sup>22</sup> estabelecidos e exigidos pela prefeitura onde a formação felizmente é uma delas.

Cabe salientar que os convênios com a prefeitura visam suprir a demanda por vagas e são mantidos através da Secretaria Municipal de Educação.

Para receber a autorização de funcionamento a creche conveniada precisa apresentar o projeto pedagógico, além de uma série de documentos, comprovação de pagamento de impostos e cadastro na Vigilância Sanitária, feito isso passará por vistorias feitas pela equipe da Secretaria Municipal da Educação que irá analisar a infraestrutura, segurança, higiene, e o corpo docente da escola. A vistoria destes profissionais defere ou não a autorização para convênio da escola e caso sejam encontrados pequenos problemas a instituição têm um período para correções ou adaptações e passem novamente por vistoria, que atendam aos critérios estabelecidos pelo Sistema Municipal de Ensino (SISMEN).

Segundo a Lei nº 12.090/2016 compete ao Município o cumprimento das normas gerais da educação nacional e do SISMEN por meio dos órgãos

---

<sup>21</sup>Leigas são pessoas que trabalham na educação mas não possuem a formação mínima exigida por lei.

<sup>22</sup> Os critérios gerais para funcionamento das creches conveniadas são estabelecidos por Lei Nacional, porém, no momento do chamamento público, alguns critérios adicionais podem ser acrescentados pelo município.

responsáveis pela educação municipal, bem como baixar normas complementares às nacionais que garantam a organicidade e unidade do SISMEN<sup>23</sup>.

Neste capítulo buscaram-se apresentar as ideias centrais acerca da profissionalização e identidade docente, no sentido de identificar quais as suas concepções basilares. Verificou-se que historicamente estas compressões se alteraram quanto às ideias e também ao contexto em que estavam inseridas, portanto, descrevem diferentes realidades.

O que fica manifesto é a existência de uma concepção focada nas dimensões da profissionalização enquanto experiência do professor obtida durante o seu processo formativo, e outra em que percebe esta profissionalização a partir da visão das questões objetivas que fizeram a pessoa se tornarem professora, ou seja, quais condições foram dadas para que esta profissionalização ocorresse.

Na Educação Infantil torna-se importante verificar se estas condições objetivas levaram as professoras à profissionalização e, por decorrência, a busca pelo reconhecimento da sua identidade profissional.

Nesta pesquisa, toma-se como referência a formação acadêmica de acesso à rede, cumprindo-se às exigências de editais de concurso quanto à formação mínima, a fim de se estruturar um contexto, no entanto, desconsidera-se a formação acadêmica, seja ela inicial ou continuada, como único elemento constitutivo de profissionalização.

---

<sup>23</sup> O SISMEN adotará as normas complementares do Conselho Estadual de Educação enquanto o CME não tiver elaborado normas próprias.



### 3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Visando o direcionamento da pesquisa, que tem como objetivo identificar as características específicas que demarcam a composição do quadro profissional docente da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação do Município de Curitiba no ano de 2017, com especial atenção à formação das profissionais concursadas, foi elaborado um escopo de andamento que descreve os objetivos específicos, dados necessários e procedimentos para efetivá-los (QUADRO 1):

QUADRO 1 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA - CURITIBA, 2017

Objetivos específicos	Procedimentos Metodológicos	Fontes/ Técnicas
Analisar a composição da etapa de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Curitiba onde estão inseridas as docentes ativas	Verificação da definição de profissionalização e identidade docente.	Pesquisa bibliográfica
	Consulta aos indicadores educacionais do município estruturados pelo LDE/UFPR	LDE 2017
	Preparação do Banco de Dados com variáveis pertinentes à pesquisa (DCS)	Censo Escolar 2017
	Tabulação dos dados administrativos da SMRH para elaboração de Banco de Dados com variáveis pertinentes à pesquisa (IRH)	Dados administrativos da SMRH 2017
	Sumarização e descrição da estrutura da EI na cidade de Curitiba (Visão Macro do campo de pesquisa)	Pesquisa bibliográfica; Análise documental; Técnicas estatísticas; LDE; DCS
	Sumarização e descrição da demanda da EI na RME (Visão Micro do campo de pesquisa)	Pesquisa bibliográfica; Análise documental; Técnicas estatísticas: DCS; IRH
Verificar as características e carreiras das profissionais docentes que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Curitiba	Levantamento e contextualização da organização da EI na cidade de Curitiba e na RME de Curitiba	Pesquisa bibliográfica; Análise documental; DCS; IRH
	Sumarização e descrição dos dados sobre a composição docente na EI da RME (população)	Pesquisa bibliográfica; Análise documental; Técnicas estatísticas; DCS; IRH
	Sumarização e descrição dos dados sobre formação docente nas carreiras de EI na RME	Técnicas estatísticas; Censo da Educação Superior; DCS; IRH

FONTE: Elaborada pela autora (2018)

LEGENDA: DCS = Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017; IRH = Banco de Dados proveniente do Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação\_2017; LDE = Laboratório de Dados Educacionais da UFPR24 e EI = Educação Infantil

<sup>24</sup> Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>

### 3.1 FONTES, PROCEDIMENTOS E BANCOS DE DADOS DA PESQUISA

Em 2017 este projeto foi idealizado quando se iniciou a solicitação pelos dados secundários administrativos junto ao Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

O processo de obtenção de informações administrativas foi moroso, pois estes dados estão indisponíveis para consulta pública e, para obtê-los foi necessário entregar um protocolo específico (ANEXO 1) acompanhado da proposta detalhada da pesquisa, para que então fosse realizada análise e autorização do Departamento de Educação Infantil (ANEXO 2) que volta para o próprio SMRH.

Paralelamente ao planejamento, iniciou-se a frequência às disciplinas direcionadas às necessidades do projeto, o que trouxe possibilidades de acesso a outras fontes mais acessíveis e aprimoradas para a elaboração de pesquisas como, por exemplo, os microdados do Censo Escolar da Educação Básica do INEP e os indicadores do Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da UFPR.

Em novembro de 2017, aconteceu o lançamento da plataforma do LDE<sup>25</sup> da UFPR, que permitiu realizar várias buscas pelos indicadores referentes a etapa de Educação Infantil na cidade de Curitiba, porém, apesar de bastante completa, não apresentava os indicadores relativos as questões específicas desta pesquisa, no entanto, devido a sua confiabilidade<sup>26</sup>, as tabelas geradas na plataforma LDE foram mantidas na descrição das características e carreiras docentes da Rede Municipal de Educação Infantil de Curitiba.

Em 9 de maio de 2018 os dados secundários administrativos solicitados à SMRH foram recebidos integralmente e tabulados em um Banco de Dados único denominado IRH, com as informações dispostas no quadro 2. Ao observá-lo é possível observar a inclusão de uma coluna à direita que se refere à comparação

---

<sup>25</sup> É uma plataforma que reúne e disponibiliza dados de diferentes fontes (INEP, IBGE, Ministério do Trabalho etc.), em série temporal e diferentes níveis de desagregação. O LDE estruturou um repositório de indicadores para o público interessado em analisar as características da educação no país. É um projeto realizado por meio de esforços conjuntos entre o Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o Centro de Computação Científica e Software Livre (C3SL) do Departamento de Informática da mesma universidade.

<sup>26</sup> Os cálculos foram replicados, com a mesma fonte e filtros para verificação das informações.

destas variáveis com as variáveis descritas no Anexo I - Dicionário de Variáveis do Censo Escolar<sup>27</sup>.

QUADRO 2 – BANCO DE DADOS SECUNDÁRIOS PROVENIENTES DO SETOR DE RECURSOS HUMANOS DA SME – CURITIBA, 2017

Código	Variável	Descrição	Tipo	Consta no Censo?
V1	NU_CPF_ALT	CPF alterado	Nominal	NC
V2	NU_MATRICULA	Número da matrícula	Nominal	NC
V3	TP_SEXO	Sexo	Nominal	VE
V4	NU_IDADE	Idade	Quantitativa	VE
V5	DT_NASC	Data de nascimento	Nominal	VE
V6	TP_COR_RAÇA	Cor/ raça	Nominal	VE
V7	TP_ESTADO_CIVIL	Estado civil	Ordinal	NC
V8	NU_FILHOS	Quantidade de filhos	Quantitativa	NC
V9	TP_CARGO	Cargo docente	Ordinal	VE
V10	NO_QUADRO	Descrição da profissão	Nominal	NC
V11	NO_AREA_ATUACAO	Descrição da área de atuação	Nominal	NC
V12	NO_ATIV_CARREIRA	Descrição da atividade de carreira	Nominal	NC
V13	DT_INICIO_REDE	Ano de início na rede	Nominal	NC
V14	NO_NC_REGIONAL	Núcleo regional a que pertence	Nominal	NC
V15	CG_HORA_DOCENTE	Carga horária diária	Quantitativa	NC
V16	TP_SIGLA_TRAB	Sigla do local de trabalho	Nominal	NC
V17	TP_DESCR_TRAB	Descrição do local de trabalho	Nominal	VE
V18	RUA_END_ALT	Endereço sem número	Nominal	NC
V19	BAIRRO_END	Bairro residência	Nominal	NC
V20	NU_CEP_END	CEP endereço residência	Nominal	NC
V21	NU_FILHOS	Quantidade de Filhos	Quantitativa	NC
V22	NU_MATR_PMC	Quantidade de matrículas	Quantitativa	NC
V23	TP_CURSO	Tipo de curso	Nominal	VE
V24	NIVEL_CURSO	Nível do curso	Ordinal	VE
V25	NOME_CURSO	Nome do curso	Nominal	VE
V26	NOME_INST_ENSINO	Nome da instituição de ensino	Nominal	VE
V27	DT_INICIO_CURSO	Data de início do curso	Nominal	VE
V28	DT_FIM_CURSO	Data final do curso	Nominal	VE
V29	DT_ANO_FIM_CURSO	Ano de conclusão do curso	Nominal	NC
V30	CARGA_TOTAL_CURSO	Carga total de horas do curso	Ordinal	NC

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela SMRH - 2017 (2018)

LEGENDA: VE = Variável existente no Anexo I – Dicionário de Dados da Educação Básica 2017.xls; NC = Variável não contemplada no Anexo I – Dicionário de Dados da Educação Básica 2017.xls

<sup>27</sup> O Dicionário de Variáveis do Censo Escolar é um anexo do Censo Escolar, para download, que tem como propósito auxiliar os usuários no processo de compreensão dos dados.

O “Banco de Dados proveniente do Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação\_2017” (IRH), é um arquivo composto por 30 variáveis e 4.652 casos (QUADRO 2). A unidade de análise é a Docente ativa da Educação Infantil da RME.

O entrecruzamento do Banco de Dados IRH com as variáveis do Anexo I do Dicionário de Dados da Educação Básica 2017 foi realizado no intuito de verificar as variáveis fornecidas pela SMRH que coincidiam com os dados fornecidos pelo Censo Escolar – INEP.

Alguns dados não informados pela SMRH poderiam ser elaborados pela junção ou operação simples entre variáveis existentes no Censo Escolar, algumas características docentes do Banco de Dados IRH não teriam relevância nos resultados por não dizerem respeito aos propósitos da pesquisa (V1, V7, V8, V14, V18, V19, V20 e V21), no entanto, alguns dados fornecidos nos interessavam, entre eles (V2, V10, V11, V12 e V17) que estavam completos e foram considerados essenciais, uma vez que combinados possuíam grande poder comparativo e auxiliariam na estruturação dos parâmetros que demonstrariam a composição do quadro funcional, especificamente dos CMEIs.

Dentre as implicações, o Banco de Dados IRH referia-se apenas às docentes lotadas nos CMEIs, o que representa somente uma parte da quantidade de professoras que trabalham na etapa da Educação Infantil.

Regularmente, bancos de dados administrativos provêm de cadastros, muitas vezes realizados pelos próprios funcionários. Neste arquivo fornecido pela SMRH, aproximadamente 40% dos campos referentes à formação eram ausentes ou estavam com problemas como: diversas falhas de preenchimento, uso alternado de letras maiúsculas e minúsculas e diferenças na grafia e acentuação, logo, a padronização geral dos dados registrados seria condição para utilização da base, ainda com algumas restrições.

Conforme foi explicitado o “Banco de Dados com Informações do Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação\_2017” (IRH) depois de analisado passou a ocupar outro lugar de importância, uma vez que apesar da gama de detalhes, não se referia a uma fonte elaborada para utilização nesta pesquisa, o que poderia reduzir a credibilidade das informações. Por se tratar de um capítulo metodológico é importante descrever este percurso alertando aos futuros

pesquisadores quanto a importância da escolha das fontes, principalmente nas pesquisas quantitativas.

Portanto, ao comparar a descrição dos dados administrativos fornecidos pela SMRH aos existentes no dicionário de variáveis do Censo, foi possível confirmar que ainda não havia ocorrido o esgotamento completo desta fonte oficial.

O saldo deste processo foi a decisão pela utilização dos microdados do Censo Escolar<sup>28</sup> da Educação Básica do INEP, relativos ao ano de 2017 como principal fonte para a elaboração do Banco de Dados, posicionamento apoiado na qualificação da pesquisa.

Após estas ocorrências foi elaborado, para os fins exclusivos da presente pesquisa, o banco de dados oficial denominado: Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017, a partir dos microdados do Censo Escolar do ano de 2017 divulgados pelo INEP, no qual foram utilizados os arquivos: Matrículas, Turmas, Escolas e Docentes, todos referentes à Região Sul, do ano de 2017 no formato CSV.

Para organizar o Banco de Dados único foi necessário selecionar os casos referentes ao município de Curitiba (Código\_Município = 4106902) e a etapa de ensino referente à Educação Infantil dos segmentos de Creche e Pré-escola (Etapa de Ensino da Turma<sup>29</sup> = 1, 2 e 3) por meio do comando “selecionar casos” em todas as tabelas escolhidas.

Neste ponto, com as tabelas contendo apenas os dados referentes ao município de Curitiba e da etapa da Educação Infantil foi utilizado o procedimento que classifica dados “dividir arquivos” aplicado à variável Dependência Administrativa da Escola (Tp\_Dependência) e então por meio de “análises de tabulações cruzadas” foram conferidos e validados os indicadores obtidos no LDE que serão apresentados nas análises do capítulo 3.

Ainda utilizando a tabela de Dados Docentes\_Curitiba do Censo, foi aplicado o filtro para a variável: Função que exerce na escola (Tp\_Tipo\_Docente = 1) escolhendo exclusivamente a profissional que exerce função Docente. Nesse processo foi necessário identificar os casos duplicados da variável referente ao

---

<sup>28</sup> O Censo Escolar de 2017 reflete a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas no sistema até a última quarta-feira do mês de maio. Os dados são públicos e oficializados pelo MEC.

<sup>29</sup> Os rótulos das variáveis da Etapa de ensino da turma correspondem a: 1 - Educação Infantil - Creche, 2 - Educação Infantil - Pré-escola e 3 - Educação Infantil - Unificada.

Código de Pessoa Física de cada modalidade, agregando-os ou não na contagem geral, conforme a finalidade de cada investigação.

Como a verificação é somente das docentes que trabalham para a prefeitura, ou seja, as professoras concursadas da Rede Municipal de Educação de Curitiba na etapa da Educação Infantil (segmentos da Creche e Pré-Escola) permaneceram na seleção somente os casos das professoras cujo tipo de vínculo equivallesse a profissional concursada/efetiva/estável (Tp\_Tipo\_Contratação = 1), ou seja, Situação Funcional/ Regime de Contratação/ Tipo de Vínculo equivalente a 1 e que corresponde ao rótulo: Concursado/ efetivo/ estável.

No intuito de apresentar os resultados demonstrando as diferentes funções docentes nas duas carreiras existentes na etapa de Educação Infantil e também as possibilidades de lotação destas profissionais foram realizadas as seguintes operações:

O nome dos CMEIs e Escolas com Pré (No\_Entidade\_1) foram obtidos por meio da operação de mesclagem do arquivo Escolas\_Curitiba do Censo Escolar, utilizando a variável Código da Escola (Co\_Entidade) como chave de busca, que após operações determinou a variável denominada: Dado Suplementar - Pré lotado no Prédio da Escola (V8 = Ds\_Aviso\_LPE), permitindo a estratificação das unidades de trabalho em três setores: CMEI – Creche, CMEI – Pré e LPE – Pré.

Na sequência, utilizando a variável Código Único da Turma (Id\_Turma) do arquivo Turmas\_Curitiba do Censo Escolar como chave de busca da operação de mesclagem, foram incluídos os dados que deram origem as variáveis: V12 = Turno da Turma (Turno\_Turma) e V14 = Dado Suplementar - Número de Matrículas (Ds\_Nu\_Matriculas) que posteriormente possibilitaram a geração da variável V13 = Faixa de Matrículas (Fx\_Matriculas).

Os dados do Censo Escolar não diferem o cargo da profissional que atua na função denominada Docente, como pode ser observado no Cadastro de Profissional Escolar em Sala de Aula (ANEXO 3), portanto, para identificá-las, foi calculada por meio de função no Excel, uma variável denominada V9 = Dado Suplementar - Carreira (Ds\_Carreira), utilizando a variável Etapa de Ensino da matrícula (Tp\_Etapa\_Ensino) equivalentes a Creche e Pré-escola, da tabela de Dados Docentes\_Curitiba.

A variável V8, denominada Dado Suplementar - Pré lotado no Prédio da Escola (Ds\_Aviso\_LPE), identificava inicialmente as Profissionais do Magistério –

Docência I atuantes no Pré lotado nos prédios das Escolas, denominado LPE - Pré, assim como as Professoras de Educação Infantil atuantes na etapa denominada CMEI - Creche de forma direta.

Porém para identificar a distribuição das carreiras docentes no setor denominado CMEI – Pré, foram distinguidas as Profissionais do Magistério – Docência I, no Banco de Dados IRH fornecido pela SMRH, lotadas nos CMEIs por meio da variável deste banco: variável V17 = Descrição do Local de Trabalho (Tp\_Descr\_Trab). A partir das variáveis V9 = Cargo Docente, (Tp\_Cargo), V10 = Descrição da Profissão (No\_Quadro), V11 = Descrição da Área de Atuação (No\_Area\_Atuação) e V12= Descrição da Atividade de Carreira (No\_Atividade\_Carreira).

No banco IRH foi criada uma variável idêntica a do Censo Escolar denominada Co\_Entidade, que se refere ao Código da Escola/CMEI e que foi mesclada, sendo mantidas somente as que coincidiam (selecionar casos se) com as variáveis (devidamente formatadas) V5 = Data de Nascimento (Dt\_Nasc), V23 = Tipo de Curso (Tp\_Curso), V24 = Nível do Curso (Nivel\_Curso), V25 = Nome do Curso (Nome\_Curso), possibilitando assim a identificação das Profissionais do Magistério – Docência I que atuavam no CMEI – Pré. As que não tiveram correspondência foram determinadas Professoras de Educação Infantil atuantes no CMEI- Pré.

Um dos pontos de interesse da pesquisa é a questão relacionada à formação, porém, nesta análise foi encontrado um sério impedimento.

A modalidade de ensino, variável (Tp\_Modalidade\_Ensino) que explicita se o curso frequentado pela docente é Presencial ou à distância (EaD) corresponde ao código único de identificação do curso, gerado pelo E-Mec (Sistema do Ministério da Educação)<sup>30</sup>, porém, esta chave de busca não estava disponível nas informações relativas ao Censo Escolar da Educação Básica. A chave de busca disponível no Censo Escolar está relacionada ao código de identificação do curso, que é uma codificação elaborada a partir de uma adaptação da metodologia internacional de classificação Eurostat<sup>31</sup>/ UNESCO/ OCDE.

---

<sup>30</sup> O E-Mec é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, serão feitos pelo E-Mec. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>.

<sup>31</sup> Com a UNESCO e a OCDE, na União Europeia, o Eurostat é a entidade que trata a informação

Verificando possibilidades de estimar um período de curso por IES, percebeu-se na tabela de Dados Docentes\_Curitiba que, quando o curso superior cadastrado tem o status concluído, somente a data desta conclusão é apresentada e que nos casos em que o status do curso superior encontra-se em andamento é apresentada somente a data de início do curso, portanto um cálculo de horas por anos cursados ou seja, a carga horária total, ficou impossibilitado. Alternativa significativa seria determinar a condição de formação no momento de entrada na RME, porém a data de início das atividades docentes não é um dado disponível.

Isto significa que a informação coletada pelo documento do Censo Escolar, o Cadastro de Profissional Escolar em Sala de Aula (ANEXO 3) é mais genérica do que se necessitava. Um ensaio foi realizado com os Microdados da Educação Superior 2017, porém a chave de busca passível para o entrecruzamento das informações sobre cursos presenciais ou à distância seria o código único de curso, variável inexistente nos dados das Docentes do Censo Escolar 2017.

Desse modo, qualquer tentativa de integração poderia ser considerada um fator indutor<sup>32</sup>, ou seja, a decisão de considerar todos os docentes que frequentaram uma determinada IES como alunos de EaD, em casos em que a IES oferece as duas modalidades, não responderia de forma válida as questões da pesquisa.

Cabe salientar que no Banco de Dados do Setor de Recursos Humanos (IRH) fornecido pela SMRH não constam informações sobre a modalidade de ensino das docentes lotadas nos CMEIs e a variável disponível para o preenchimento da carga horária dos cursos, raramente encontra-se preenchida.

A decisão foi verificar o tipo de credenciamento de modalidade dos cursos por meio do código único de identificação da IES (Instituição de Educação Superior) junto ao site do E-Mec, porém, a maioria das instituições têm cadastro do tipo EaD – Superior/ Presencial – Superior, o que indica credenciamento ao E-Mec que permite ofertar as duas modalidades.

O arquivo relatorio\_consulta\_publica\_avancada\_geral institusuper\_ies.xls foi baixado do site do E-Mec, em que verificou-se a data da criação dos cursos EaD

---

estatística vinda dos respectivos institutos nacionais de estatística de cada Estado-Membro, que trabalha e disponibiliza os dados comparados.

<sup>32</sup> Na indução, percorremos o caminho contrário: observando casos particulares, isolados, procuramos neles um padrão, ou uma lei geral que os explica e se aplica a todos os casos isolados análogos aos observados. O método indutivo pode nos levar a conclusões falsas: premissas verdadeiras não implicam necessariamente conclusões verdadeiras.



posteriores à 2017. Foram mantidas apenas as variáveis relacionadas ao: código da IES, sigla da IES, nome da IES, tipo de categoria acadêmica e tipo da organização acadêmica, que foram mescladas tornando-se novas variáveis do Banco de Dados (V22, V23, V24, V27 e V28 respectivamente).

Os códigos da área dos cursos superiores (V17) e códigos de curso (V18) foram verificados nos documentos referentes ao Censo Escolar, denominados: Anexo 5 – Cursos de Formação Superior, enquanto os códigos das IES foram verificados no Anexo 6 – Tabela de IES, nos anexos do Microdados\_Censo\_Escolar\_2017.

O resultado final destas operações é o Banco de Dados - Docentes da Rede Municipal de Curitiba\_2017, um arquivo composto por 43 variáveis e 4.547 casos (QUADRO 3). A unidade de análise é a Docente ativa da Educação Infantil da RME. As variáveis calculadas, as variáveis originais mantidas, as fontes utilizadas e os procedimentos adotados foram os relacionados no desenvolvimento desta seção.

QUADRO 3 – VARIÁVEIS DO BANCO DE DADOS DOCENTES SME CURITIBA\_2017

(continua)

Código	Variável	Descrição	Tipo	Fonte
V1	CO_PESSOA_FISICA	Código do Docente	Nominal	CE – Docentes
V2	NU_IDADE_REFERENCIA	Idade Docente em 31 de Maio de 2017	Quantitativa	CE – Docentes
V3	FX_IDADE_DOCENTE	Faixa da Idade Docente	Ordinal	Cálculo: variável V2
V4	TP_SEXO	Sexo	Nominal	CE – Docentes
V5	TP_COR_RACA	Cor Raça	Nominal	CE – Docentes
V6	CO_ENTIDADE	Código da Entidade	Nominal	CE – Docentes
V7	NO_ENTIDADE	Nome da Entidade	Nominal	CE – Escolas
V8	DS_AVISO_LPE	Segmento da Educação Infantil	Nominal	CE - Docentes e BD IRH
V9	DS_CARREIRA	Carreira Docente	Nominal	CE - Docentes e BD IRH
V10	TP_ETAPA_ENSINO	Etapa de Ensino da Turma	Ordinal	CE – Docentes
V11	ID_TURMA	Código único da Turma	Nominal	CE – Turmas
V12	TURNO_TURMA	Turno de funcionamento	Ordinal	Cálculo: variáveis Hora inicial e Duração de Funcionamento da Turma - CE - Turmas
V13	DS_FX_MATR	Número de matrículas (Armazenado)	Ordinal	Cálculo: variável V14
V14	DS_NU_MATRIC	Número de matrículas	Ordinal	CE – Turmas

QUADRO 3 – VARIÁVEIS DO BANCO DE DADOS DOCENTES SME CURITIBA\_2017

(continuação)

Código	Variável	Descrição	Tipo	Fonte
V15	TP_ESCOLARIDADE	Escolaridade	Nominal	CE – Docentes
V16	TP_NORMAL_MAGISTERIO	Docente possui Ensino Médio - Normal Magistério	Nominal	CE – Docentes
V17	CO_AREA_CURSO_1	Código da Área do Curso Superior 1	Nominal	CE – Docentes
V18	CO_CURSO_1	Código do Curso 1 da escolaridade Superior	Nominal	CE – Docentes
V19	TP_SITUACAO_CURSO_1	Situação do Curso Superior 1	Nominal	CE – Docentes
V20	IN_LICENCIATURA_1	Possui Licenciatura no Curso 1?	Nominal	CE – Docentes
V21	IN_COM_PEDAGOGICA_1	Formação/complementação Pedagógica do Curso 1	Nominal	CE – Docentes
V22	CO_IES_1	Código único de identificação da IES 1	Nominal	DM – Docente
V23	SG_IES_1	Sigla da IES 1	Nominal	DM – Docente
V24	NO_IES_1	Nome da IES 1	Nominal	DM – Docente
V25	NO_CURSO_OCDE_1	Nome do Curso OCDE 1	Nominal	DM – Docente
V26	DS_CDSTR_EMEC_1	Modalidade Cadastrada E-Mec 1	Nominal	Cálculo: Relatório Consulta Pública - E_Mec
V27	TP_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA_1	Código da categoria administrativa 1	Nominal	DM – Docente
V28	TP_ORGANIZACAO_ACADEMICA_1	Código da organização Acadêmica 1	Nominal	DM – Docente
V29	CO_AREA_CURSO_2	Código da Área do Curso Superior 2	Nominal	CE – Docentes
V30	CO_CURSO_2	Código do Curso 2 da escolaridade Superior	Nominal	CE – Docentes
V31	TP_SITUACAO_CURSO_2	Situação do Curso Superior 2	Nominal	CE – Docentes
V32	IN_LICENCIATURA_2	Possui Licenciatura no Curso 2?	Nominal	CE – Docentes
V33	IN_COM_PEDAGOGICA_2	Formação/complementação Pedagógica do Curso 2	Nominal	CE – Docentes
V34	CO_IES_2	Código único de identificação da IES 2	Escala	DM – Docente
V35	SG_IES_2	Sigla da IES 2	Nominal	DM – Docente
V36	NO_IES_2	Nome da IES 2	Nominal	DM – Docente
V37	NO_CURSO_OCDE_2	Nome do Curso OCDE 2	Nominal	DM – Docente
V38	DS_CDSTR_EMEC_2	Modalidade Cadastrada E-Mec 2	Nominal	Cálculo: Relatório Consulta Pública - E_Mec
V39	TP_CATEGORIA_ADMINISTRATIVA_2	Código da categoria administrativa 1	Nominal	DM – Docente

QUADRO 3 – VARIÁVEIS DO BANCO DE DADOS DOCENTES SME CURITIBA\_2017

(conclusão)

Código	Variável	Descrição	Tipo	Fonte
V40	TP_ORGANIZACAO_ACAD EMICA_2	Código da organização Acadêmica 1	Nominal	DM – Docente
V41	IN_ESPECIALIZACAO	Pós graduação – Especialização	Nominal	CE – Docentes
V42	IN_MESTRADO	Pós graduação - Mestrado	Nominal	CE – Docentes
V43	IN_DOUTORADO	Pós graduação - Doutorado	Nominal	CE – Docentes

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar 2017 (2018)

No Banco de Dados denominado Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 estão contidas as informações que possibilitam a definição dos parâmetros referentes as questões da pesquisa e que envolvem as particularidades da carreira docente na Educação Infantil da RME. Após a contextualização da etapa da Educação Infantil e da RME de Curitiba, a descrição paramétrica será permeada pelas discussões sobre as características das carreiras das profissionais docentes da Rede Municipal de Educação referindo: Quem são estas professoras; quantas professoras são; onde trabalham; como é a condição de entrada na RME em relação a formação inicial.

### 3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE CURITIBA

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) que incorporou a Educação Infantil ao Sistema Educacional Brasileiro influenciou na busca pelas propostas pedagógicas adequadas, na incorporação da gestão democrática, na formação dos professores, nos estudos para adequar os cálculos e financiamento dessa etapa de educação e na responsabilidade do Poder Público Municipal em ofertá-la, mas nem todos os municípios conseguiram atender todas as exigências.

A Educação Infantil na LDB (BRASIL, 1996) é tratada na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos:

### Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A Lei nº 12.796/2013 diz que, obrigatoriamente, as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil, ampliando assim a faixa etária atendida. Com essa alteração, a Educação Infantil precisou se organizar de uma outra forma: a frequência é obrigatória e a criança precisa frequentar pelo menos 60% do total de 800 horas de carga horária mínima e 200 dias letivos (no mínimo); o turno parcial ficou estabelecido em 4 horas e o período integral em 7 horas (no mínimo); as avaliações devem ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental e passou a se exigir a expedição de documentação, um parecer descritivo que permita atestar e acompanhar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Uma revisita histórica torna-se fundamental por tratar-se do campo de ação onde está inserido nosso objeto de estudo: a professora da etapa de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação atuante no ano de 2017.

Ao examinar cronologicamente as Políticas Educacionais desta etapa em nosso município, simultaneamente verifica-se a constituição da carreira docente na Educação Infantil.

Inicialmente, em Curitiba, eram as Associações de Proteção à Maternidade e à Infância, criadas e gerenciadas pela Associação filantrópica Sazza Lattes e ligadas ao órgão estadual criado em 1940, o Departamento da Criança (DC), que executavam as orientações do Departamento Nacional da Criança (DNCr).

Em 1955, o atendimento à infância em Curitiba, segundo Costa (1997) passou a ter um ente municipal responsável, com a regulamentação do Departamento de Saúde e Assistência Social desta Prefeitura, pelo Decreto nº 514-A de 1955.

Em 1959, segundo a Lei nº 1.741/1959 foi mantido o Serviço de Puericultura na Divisão de Assistência Social do Departamento de Saúde e Assistência Social, com propósitos como: manutenção e o patrocínio de obras de assistência aos menores desvalidos. Costa (1997) destaca que as ações desenvolvidas com o objetivo de proteção à infância, apesar de receberem a orientação do Governo Federal, por meio da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e do DNCr, eram executadas por entidades filantrópicas, com participação ativa das primeiras-damas, que ocupavam lugar de presidentes destas instituições em Curitiba e também no restante do país.

Em 1963, a Lei nº 2.323/1963 revogou leis anteriores e transformou o Departamento de Saúde e Assistência Social em Departamento de Educação, Saúde e Recreação Pública no Conselho Municipal de Educação (CME) e a Assistência Social Escolar, que deveria atuar em todas as escolas do município e cujo principal objetivo era: prover, orientar, fiscalizar e estimular os serviços de Assistência Social.

Incentivava-se, nesta época, por meio da Divisão de Recreação Pública, a criação de Associações, provavelmente, segundo a autora Costa (1997), as do tipo "Pais e Mestres" que visavam angariar fundos para fornecer uniformes e materiais para as crianças pobres.

O atendimento à infância, em 1965, ficou a cargo, segundo a Lei nº 2.564 de 08/05/1965 do Departamento do Bem-Estar Social. Por meio do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), órgão composto por engenheiros e arquitetos e criado no mesmo ano (1965) pelo então Prefeito Ivo Arzua Pereira, começaram a ser colocados em prática os planos de reforma urbana da cidade. Costa (1997) frisa que até os anos 1970, as ações na área da infância eram reflexos das políticas determinadas pelo Governo Federal, sendo executadas pelo Governo Estadual.

As instituições de atendimento as crianças na cidade eram aquelas gerenciadas por entidades filantrópicas ou internatos gerenciados pelo órgão estadual, e que, por ser estarem na capital do estado, abrigavam crianças órfãs ou abandonadas de todas as cidades paranaenses, nas "escolas correccionais", onde os meninos e meninas que cometiam delitos deveriam ser reeducados.

Em 1974 foi implantado o "Plano de Desfavelamento" da cidade, que buscava o reconhecimento de Curitiba como "Cidade Modelo de Forma Urbana" e

que planejava a mudança da população das áreas faveladas para os conjuntos habitacionais construídos pela Companhia de Habitação Popular (COHAB), nas bordas da cidade.

Cabe salientar que a imagem da Curitiba perfeita foi construída e fortemente fixada. Neste período a Prefeitura de Curitiba passou a preocupar-se com a educação da criança e do adolescente.

A autora Costa (1997), neste ponto afirma que destas práticas surgiam as primeiras políticas de atendimento à infância e adolescência em Curitiba:

A fim de que fosse garantido o pagamento do financiamento das novas moradias, a Prefeitura incentivou o trabalho feminino, pois, além de várias famílias serem mantidas por mulheres, acreditavam os profissionais que coordenavam este trabalho, que "as mulheres melhor cumpriam os compromissos financeiros e, se apegavam mais facilmente as suas casas, impedindo que as vendessem". Estas mulheres foram encaminhadas para o serviço de limpeza pública, que na época estava sendo terceirizado (consideramos que a utilização deste trabalho feminino foi uma medida de exploração por parte do poder público municipal, provavelmente em parceria com empresas privadas. É interessante, entretanto, que não há análise destas atividades em documentos do IPPUC; elas são apenas mencionadas), com a garantia de que seus filhos ficariam atendidos, por recreacionistas, nos galpões provisórios construídos pela Prefeitura. (COSTA, 1997, p. 218)

O Plano Educacional elaborado pela Diretoria do Departamento de Educação, em 1975, estabelecia como objetivo para a educação pré-escolar a prevenção da retenção de crianças na primeira série, uma situação que era atribuída à carência alimentar e ausência de estimulação. A Educação Infantil, observada nesta perspectiva, era percebida como compensatória.

A autora Heck (2014) indicia que enquanto para o atendimento nas turmas de pré-escolas das escolas municipais requeria-se professores concursados com magistério (nível Ensino Médio), o atendimento nas instituições conveniadas e nas creches era realizado por profissionais contratadas via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), muitas vezes sem a formação adequada e até mesmo sem formação do 1º Grau, que equivalia ao que hoje se denomina ensino fundamental, situação mantida até a aprovação da Lei nº 8.249/1993. Esta teoria é confirmada por outras autoras:

...o Ministério da Educação e Cultura, através do Conselho Federal de Educação, no Parecer Nº 1600/75 – CE 1º/2º graus, aprovado em 09/05/1975 orientava que as professoras do pré-escolar deveriam possuir formação no Magistério em nível de 2º Grau. Neste sentido verifica-se a diferenciação existente entre a contratação de funcionários para atuarem em pré-escolas e em creches, o que caracteriza uma das distinções existentes entre a história da pré-escola e a história das creches no Brasil. Estas histórias por vezes se confundem nos documentos oficiais (MANTAGUTE, 2014, p. 10)

Em 1976 começavam a ocorrer às primeiras iniciativas do poder público municipal para construção e manutenção das instituições de Educação Infantil, no setor da Assistência (Departamento do Bem Estar Social). Muitos estudos verificam esta alteração de concepções:

Na década de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica à educação compensatória trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório. As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, chega a atribuir a história da Educação Infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos. (KUHLMANN JR, 2015, p.166).

No ano de 1977 foram construídas as primeiras creches oficiais mantidas pelo município, no período de implantação de grandes conjuntos habitacionais: Vila Camargo, Vila Hauer, Xaxim e Jardim Paranaense, inseridas nas propostas dos Centros Sociais Urbanos do governo federal, que buscavam atender a população carente, prestando serviços de atendimento materno-infantil, assistência médica, ensino profissionalizante e ação social. Com a presença do município, começa-se a pensar em infraestrutura, porém de forma inconsistente.

Quando as creches foram inauguradas – 1977 - apresentavam um grupo de funcionários que consistia em: babás (que atendiam as crianças), cozinheiras, auxiliares de cozinha, serventes, vigias, lavadeiras, auxiliares de serviços gerais e administradores. O número de funcionários variava de acordo com o tamanho da creche e o número de crianças atendidas (MANTAGUTE, p.81)

Em 1979 foi criado o Departamento de Desenvolvimento Social, um desmembramento do Departamento de Bem-Estar Social, composto pelas Diretorias de Promoção Social, de Desenvolvimento Comunitário e de Saúde, deixando a assistência social em um órgão à parte que se desvinculou da educação formal.

Das 59 escolas municipais existentes em 1979, 34 ofereciam turmas de pré-escola (faixa etária de cinco a seis anos), com concepção antecipatória da educação. A maioria delas funcionava em dias alternados para que ocorresse otimização de recursos. Nos dias alternados, um professor atuava com mais de uma turma, e as crianças frequentavam a pré-escola em torno de duas vezes na semana.

No final do ano de 1979, Curitiba tinha 10 creches atendendo crianças de 3 meses a 6 anos. A quantidade de creches, porém, não era suficiente para a demanda apresentada pela cidade.

Em 1979, por meio do Levantamento da Situação demográfica, sócioeconômica e escolar de Curitiba o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, constatou que em média 85% das crianças entre 2 a 6 anos, moradoras da cidade não tinham acesso às creches, e, iniciou, pressionado por estes números, a construção e adequação de centros de atendimento infantil para a frequência das crianças aos mesmos. Neste mesmo ano, foi criado o Departamento de Desenvolvimento Social – DDS - que assumiu a tarefa de organizar e gerir as questões pedagógicas presentes no atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (MANTAGUTE, 2009, p. 46)

Até 1980 as assistentes sociais davam prioridade de acesso às crianças das famílias mais carentes, obedecendo às determinações do Instituto Assistência ao Menor (IAM) - órgão estadual responsável pela garantia das políticas da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Os funcionários, entre eles as babás, também eram selecionados pelas assistentes sociais sem regras pré-estabelecidas, prevalecendo à necessidade de trabalho para pagamento das prestações da COHAB. Entre os relatos da pesquisa de Costa (1997), alguns chamam atenção quanto ao que se observava nas instituições, devido à falta de critérios na escolha destas funcionárias:



[...] "Toda a seleção de funcionárias e famílias que seriam atendidas era feita pelas assistentes sociais da área, que averiguavam as famílias mais carentes e com maiores problemas, as quais tinham prioridade na seleção [...] as creches eram consideradas depósitos de crianças; as funcionárias não possuíam higiene, algumas eram alcoólatras e com problemas mentais [...] constatava-se funcionárias com tuberculose, doenças venéreas e outras [...] exigiam através de ameaças um comportamento adequado das crianças. Não existia respaldo dos técnicos e nem do Departamento nestes casos. As funcionárias eram muito unidas, todas parentes entre si e também possuindo parentesco com a comunidade (eram famílias que compunham os núcleos de desfavelamento), tinham autonomia para qualquer tipo de comportamento e atitudes dado o respaldo da comunidade [...] quanto ao plano de trabalho era desenvolvido pela Diretoria de Bem Estar Social que chamava para reuniões e iam até as creches para fiscalizar o trabalho das administradoras [...] aos poucos os moradores da COHAB foram se dispersando, indo embora. Estendeu-se o atendimento das creches à comunidade em geral. Apesar da má aceitação dos moradores dos núcleos, isto levou a maior procura do atendimento prestado pelas creches e à melhoria do atendimento [...] a infraestrutura dos equipamentos projetados pelo IPPUC, não eram adequadas ao atendimento prestado [...] As lavanderias ficavam junto às cozinhas [...] nos banheiros não havia número suficiente de sanitários para o número de crianças e também não existia um banheiro exclusivo para as funcionárias." (COSTA, 1997, p.222)

Ainda em 1980, acentua Costa (1997), que em consequência do convênio com a FUNABEM, foram contratados médicos para efetuarem os exames admissionais das crianças, e também especialistas em Educação Infantil para prestarem orientação técnica junto aos estabelecimentos de atendimento à infância e à adolescência.

No Setor de Atendimento Infantil, foi criada uma equipe multidisciplinar, que passou a definir e elaborar a orientação técnica em relação aos projetos, esta equipe era composta por pedagoga, psicóloga, assistente social e educadora artística. Este convênio permitiu a construção e implantação, de dez Centros de Estudo e Integração do Menor à Comunidade (CEMIC), e em parceria com as Associações de Moradores foram implantadas 3 creches de vizinhança, porém, por exigência da FUNABEM, a faixa etária foi ampliada para até 12 anos, o que resultou em resistência por parte dos funcionários.

Em 1981 foram implantadas mais seis creches oficiais, mantidas e gerenciadas integralmente pela Prefeitura Municipal de Curitiba. Implantaram-se também mais 8 creches da vizinhança, parceria da Prefeitura Municipal de Curitiba com as Associações de Moradores e mantidas por convênios dos poderes públicos municipal e/ou estadual e ou federal por meio do programa de construção de Centros Sociais Urbanos (verba da FUNABEM).

Ainda em 1981 foi implantado um novo programa oficial da prefeitura, chamado “Mãe Solidária”, que consistia em atendimento a grupos de crianças, nas casas de algumas mães da própria comunidade, era um serviço prestado e remunerado pelas outras mães que precisavam do serviço, sendo que a alimentação era garantida (valor per capita) pela Prefeitura Municipal de Curitiba e subsidiada com verba da LBA.

A autora Costa (1997), ressalta que a passagem do atendimento à infância e à adolescência para o Departamento de Desenvolvimento Social (DDS) determinou importantes modificações que refletiram nas políticas da área. Uma modificação significativa foi quanto à contratação dos funcionários:

Para a contratação dos funcionários que iriam trabalhar nos CEMIC foi introduzido um sistema de seleção baseado em testes psicológicos e entrevistas, obedecendo a quatro etapas: divulgação e recrutamento na comunidade de inserção da creche; entrevista prévia feita pelas assistentes sociais da área; teste psicológico e entrevista realizada pela equipe da sede e; dinâmica de grupo. Os critérios gerais para a seleção eram: equilíbrio emocional para o trabalho com criança; controle emocional; ausência de distúrbios mentais e neurológicos e; condições de boa higiene. Para a função de babá, saber ler e escrever e a de cozinheira e auxiliar de cozinha, conhecimentos de culinária. Estas últimas passavam por um teste prático, cuja avaliação era feita pela administradora e pela cozinheira de determinadas creches. Para a função de administradora de creche exigia-se também, o segundo grau completo, capacidade de liderança e organização. Todas as candidatas com exceção daquelas para o cargo de administradora, deveriam morar nas imediações da creche para a qual pretendiam a vaga. (COSTA, 1997, p.227)

Os assistentes sociais das creches procuraram melhorar a qualificação dos funcionários das instituições dedicadas à infância, realizando treinamentos que visavam tanto o desenvolvimento individual como o coletivo.

Intensificou-se a aproximação com as famílias, criando-se associações de pais e funcionários, no entanto, muitas vezes visando suprir as ausências do poder público no que tange as condições materiais para o funcionamento das instituições.

A despeito das dificuldades daquele período em relação aos funcionários, Costa (1997) cita: licenças para tratamento de saúde, desgastes pela função, descontrole emocional na lida com as crianças, falta de funcionários e alta rotatividade dos estagiários que atendiam as crianças.

Iniciou-se na década de 1980 a construção de um saber específico sobre a área da educação formal da criança e do adolescente que, infelizmente não era

compartilhado com a população em geral, mas que deu forças às associações de pais e funcionários que passavam a ter uma atuação cada vez mais ativa, se organizando e pressionando o poder público municipal quanto a algumas reivindicações pontuais, numa tentativa em participarem, naquela época, da definição e elaboração das políticas de atendimento à infância e à adolescência na cidade de Curitiba, evidencia Costa (1997). O Programa de Atendimento Infantil, de 1982, estabeleceu como objetivo a qualidade do atendimento (entendida como melhoria dos serviços realizados para as crianças) buscando novas estratégias de atuação e investindo na formação continuada para os profissionais.

A partir das informações constantes na pesquisa da autora Costa (1997), é possível verificar os tipos de instituições que atendiam as crianças da cidade de Curitiba entre o ano de 1983 até 1996, período em que as instituições dedicadas à Educação Infantil eram subordinadas a assistência social (QUADRO 4).

QUADRO 4 – PROGRAMAS DEDICADOS À INFÂNCIA NAS GESTÕES DA CIDADE DE CURITIBA - PERÍODO 1983 – 1996 – CURITIBA, 2018

Categoria dos Programas		Gestões				
		1983-1985		1986-1988	1989-1992	1993-1996
Atendimento de 0 a 6 anos	Gerenciamento PMC	Centro de Atendimento Infantil	Creche Oficial	Creche Oficial	Creche Oficial	Creche Oficial
		CEMIC				
	Gerenciamento outras Entidades	Projeto Estimular (extinto em 1985)		-	Implantado em 1990 na Secretaria de Saúde como um programa restrito desta área	
		Creche da Vizinhança	Projeto Mãe Solidária (extinto em 1984)	Creche da Vizinhança	Creche da Vizinhança	Creche Comunitária
	Creche Comunitária					

FONTE: Adaptado de Costa (1997)

Para a autora Costa (1997), na gestão dos anos 1983 a 1985, apesar de uma nova forma de se ver o trabalho social, as unidades de atendimento à infância continuaram sendo concebidas como local para resolução de carências e ausência materna. As creches eram consideradas locais indispensáveis às famílias de baixa renda, cujas mães precisavam realizar trabalhos lucrativos fora do lar.

As funcionárias destas unidades participavam na elaboração das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, porém, os objetivos eram centrados nas funções e não nas crianças. No início desta gestão (1983), as contratações dos atendentes das Creches da Vizinhança passaram a ser realizadas por uma fundação ligada ao poder público municipal, o que significou uma considerável melhoria no nível profissional destes servidores, reduzindo a rotatividade e a interferência dos diretores das Associações de Moradores. Estes funcionários começaram a participar dos mesmos cursos de capacitação profissional, destinados anteriormente apenas aos de Creche Oficial.

Com a descentralização do trabalho do Departamento de Desenvolvimento Social, os profissionais (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais) passaram a ter maior autonomia em relação aos processos de decisão em geral. Segundo Costa (1997), neste período iniciou-se um processo de politização dos funcionários e que determinou a criação da Associação dos Funcionários da Prefeitura. Começaram a exigir nesta época, para as babás, a formação de 1° a 4° série e prova de conhecimento básico. Em 1985 foi instituído o concurso público para a contratação das profissionais, sob o regime da CLT e para atuação na Educação Infantil, os critérios passaram a ser baseados no nível de instrução/ formação.

Entre 1986 e 1988, na área da infância e adolescência, devido a atuação dos movimentos organizados, de juristas e de profissionais de diversas áreas, passou-se a defender a visão das crianças e adolescentes como sujeitos de direito propagando o princípio da cidadania não mais como exclusivo aos maiores de idade.

As ações de nível pedagógico, administrativo e político, porém, não seguiram esta premissa e a participação no planejamento e no processo decisório por parte das crianças e dos adolescentes não acontecia. Cabe lembrar que em 1988 foram aprovadas e promulgadas a Constituição Federal Brasileira, conhecida como "Constituição Cidadã", desenvolvida no processo de redemocratização, iniciado com o encerramento da ditadura militar no Brasil (1964–1985).

Costa (1997) descreve que em 1986 ocorreu uma Reforma Administrativa, quando os departamentos foram transformados em Secretarias e a Secretaria de Desenvolvimento Social, com o desmembramento da área da saúde, passou a ser estruturada em três Departamentos: Habitação, Ação Comunitária e Atendimento à Criança e ao Adolescente. Criou-se a Secretaria do Menor, com estrutura diferenciada e funcionários emprestados de outros órgãos da Prefeitura Municipal de

Curitiba (PMC), pois existia a intenção de separar o trabalho desenvolvido com as crianças e adolescentes da área de assistência. Nesta gestão, as determinações quanto à escolaridade foram mantidas, sem que nenhum mecanismo fosse desenvolvido, para que, no concurso público, critérios de grau de instrução com exigências psicológicas e de formação pessoal fossem conciliados. Costa (1997) salienta também que o estágio probatório, uma determinação estatutária, quando busca-se avaliar a adaptação do funcionário ao cargo, não tinha acompanhamento adequado, sendo então ineficiente. Apesar destes fatos, é inegável a expansão em relação à quantidade de creches e iniciativas que geraram melhorias na qualidade destes serviços nas gestões entre 1983 até 1988.

Os períodos das gestões de Maurício Fruet e Roberto Requião (entre 1983-88) foram expressivos na expansão da rede de educação infantil no município, pois através de recursos obtidos com a Caixa Econômica Federal, foram criadas mais quarenta e nove instituições. Na gestão de Roberto Requião a prefeitura iniciou o Projeto Araucária<sup>33</sup> em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), é possível destacar também os concursos públicos realizados para ampliar o quadro de funcionários nas creches nas funções de: Babá, Administrador, Cozinheira, Auxiliar de cozinha e Servente (SOCZEK, 2006, p.50)

Costa (1997) alerta que apesar da expansão da rede, havia problemas quanto à ausência de métodos pedagógicos bem definidos nestas gestões (anos 1983-85 e 1986-88):

Nesta época, no Brasil, as orientações em relação às ações desenvolvidas com crianças em creches eram fundadas na necessidade de um desenvolvimento afetivo harmonioso e, os princípios psicológicos é que determinavam a metodologia. Não havia um saber sistematizado em relação ao trabalho em creches públicas, cujos profissionais não conseguiam trazer para este âmbito, as inovações e a sistematização das ações em um método, já que a realidade destas creches diferiam sobremaneira das particulares; tanto em relação ao tempo de permanência como pelo objetivo de sua existência (as creches, ou pré-escolas particulares, em sua maioria, funcionavam meio período e, o trabalho das mães não era a condição para a permanência das crianças). (COSTA, 1997, p. 295)

---

<sup>33</sup> O Projeto Araucária – Programa de Extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – foi implantado na RME em 1985, com o objetivo de direcionar a implantação de uma proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 4 a 6 anos. A partir de 1989, transformou-se em Centro de Apoio à Educação Pré-Escolar, desenvolvendo curso de aperfeiçoamento para os profissionais da educação infantil, elaboração e implantação de proposta pedagógica para o atendimento a crianças de 0 a 6 anos (consolidada em 1994), produção de material didático-pedagógico e realização de pesquisas. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00124737.pdf>

Na gestão seguinte, 1989 a 1992, a participação dos funcionários das creches e que trabalhavam com as crianças começou a restringir-se apenas ao desenvolvimento das atividades. Entre as causas apontadas como agravante para a perda de autonomia estaria a utilização de um manual elaborado em 1986, com atividades normatizadas.

No final do ano de 1986, após a efetivação dos funcionários de creches por meio do Concurso Público de 1985, foi publicado o primeiro Manual de Orientações Técnico-Administrativas do Programa Creche. Este manual foi elaborado na gestão do então prefeito Roberto Requião que criou por meio do decreto 180 de 05/03/1986 a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, a qual a partir desta data, ficou responsável pelas creches em Curitiba. (MANTAGUTE, 2009, p.88)

Neste período, os coordenadores regionais passaram a subordinar suas decisões às Administrações Regionais. As equipes multidisciplinares foram desfeitas. A associação de funcionários da Prefeitura tentou interferir no processo, julgando ter poder de mobilização, porém foram punidos pela prefeitura.

Em 1988 o Departamento da Criança e do Adolescente passou a chamar-se Departamento da Criança. Apenas em 1989, entretanto, com a mudança de gestão, é que as ações com a infância e a adolescência foram integradas na Secretaria do Menor, que posteriormente mudou o nome para Secretaria da Criança.

Costa (1997) relata que, na gestão dos anos 1989-92 existiu a preocupação quanto à sistematização das ações e determinação de um método pedagógico a ser utilizado:

Junto com a Universidade Federal do Paraná, a Secretaria da Criança desenvolveu o Projeto Araucária, que na gestão anterior fora assumido pela Secretaria Municipal da Educação e procuraram, por meio dele, capacitar todos os funcionários das creches em relação ao que definiram como uma metodologia relacional construtivista. (COSTA, 1997, p.295)

Neste período foram desenvolvidos cadernos pedagógicos para utilização no maternal 2 e jardim I. O primeiro aspecto, segundo Costa (1997), era que: “Havia uma preocupação, constatada na maioria dos documentos, em transformar as creches em um espaço de educação, como se esta preocupação não existisse anteriormente”, por outro lado, de forma bastante positiva, retomou-se a concepção

de infância e adolescência como etapa com necessidades de proteção e de integração à família e à sociedade.

As Creches Comunitárias procuravam obedecer aos mesmos critérios que os das Creches Oficiais para a contratação de funcionários, porém com um processo seletivo sem concurso, assemelhando-se ao período anterior à 1985.

Em 1990, foi lançada a Proposta de Atendimento à Criança de 0 a 6 Anos nas creches, pela Secretaria Municipal da Criança, para orientação do processo educacional nas creches oficiais.

Em 1991, as atendentes infantis, subordinadas à assistência social na carreira de auxiliar de desenvolvimento social, precisavam comprovar a conclusão do Ensino Fundamental e realizar uma prova de admissão (Lei nº 7.670/1991).

A primeira Creche Municipal sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Criança foi inaugurada oficialmente em 10 de março de 1992, pelo prefeito em exercício Sr. Jaime Lerner, ainda que a instituição estivesse atendendo crianças desde dezembro de 1991, quando a primeira família realizou cadastro. Esta Creche era destinada para fins de atendimento social e foi construída para atender 150 crianças de três meses a seis anos.

A autora Soczek (2006) descreve que em 1993 a prefeitura lançou a Proposta Pedagógica das Creches do Município, com atividades para as crianças, delimitação de conceitos dos aspectos psicológicos e físicos, e rotinas de trabalho, elaborados em parceria com a Universidade Federal do Paraná. Além dessa proposta, as profissionais das creches contaram com capacitação contínua e repasse de técnicas para o atendimento. A autora alerta, porém, para um descompasso entre a idealização e a falta de condições estruturais e administrativas para realizá-las.

Costa (1997) descreve que na gestão 1992-96 as atividades educacionais nas creches, tanto oficiais como comunitárias, eram planejadas pelos técnicos junto com as atendentes, e que estes julgavam possuir autonomia. O número reduzido de funcionários da área da infância e adolescência, porém era fator negativo para determinar serviços de qualidade.

Soczek (2006) nos relata que no início da primeira Gestão de Cássio Taniguchi (1997-2000), entre as propostas para aumentar a capacidade de vagas na rede de creches, uma era a de construir e equipar novas creches comunitárias, por

meio do Programa Vale-Creche. O Programa Vale-Creche<sup>34</sup> firmava a presença da concepção privatista da Educação, em que o Estado era um mero regulador da oferta privada de atendimento na área social. Importante destacar que, somente 10% do número total de vagas da rede oficial ficavam à disposição do Programa, a fim de se proteger a comunidade, porém vale reforçar que não existia problema que as crianças filhos de trabalhadores das empresas tivessem acesso à Educação Infantil pública e que deveria ter ocorrido sem a necessidade da compra de vagas mediante o Programa. Existiam duas secretarias que trabalhavam na área da Educação Infantil: a SME e a Secretaria Municipal da Criança (SMC). A Secretaria Municipal de Educação foi criada em 1986, pela Lei nº 6.817/1986.

O Ministério da Educação (MEC) lançou vários documentos de informação e de regulamentação da Educação Infantil no país, como, por exemplo, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, aprovadas em 1999, por meio da resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) 01/99, definindo princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas, a especificidade da relação entre cuidar e educar na organização da instituição, especificações quanto à formação das profissionais que dirigem as instituições, instruções para elaboração do Plano Pedagógico e os aspectos físicos – condições estruturais e físicas, que devem possibilitar um bom desenvolvimento da criança. Para organizar a etapa de Educação Infantil no município era preciso contar com a atuação das profissionais.

Para resolver o problema da formação dos profissionais que atuavam nas Unidades de Educação Infantil do município, cuja maioria possuía apenas o ensino fundamental completo, a Prefeitura realizou, em 1998, um convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, durante a gestão de Jaime Lerner. Então, por meio do Projeto de Escolarização, foi ofertado o Ensino Médio para os educadores das creches, na modalidade “propedêutico”, em regime supletivo. (SOCZEK, 2006, p.77)

A iniciativa foi muito positiva, porém a LDB exigia a formação no Ensino Médio na modalidade Normal para as professoras, em um momento em que este nível tinha sido extinto no estado devido ao cessamento dos Cursos Técnicos de nível médio em decorrência de acordos internacionais.

---

<sup>34</sup> O Programa Vale-Creche foi um acordo entre a Prefeitura, comunidades, empresas e o Programa do Voluntariado Paranaense (Provopar) criado na Gestão de Jaime Lerner.



O término do curso normal no Estado do Paraná foi um ato muito criticado, pois não levou em consideração a realidade local e o expressivo número de professores atuantes na Educação Infantil e séries iniciais sem a formação necessária e adequada. As escolas foram pressionadas a optar pelo PROEM e induzidas a desconsiderar a necessidade de formação de vários trabalhadores da educação. A pressão foi resultado da ameaça do não repasse dos recursos do referido programa e da sedução das propostas de elevação de algumas instituições à condição de Instituto Superior de Educação, o que nunca se efetivou. (SOCZEK, 2006, p.78)

Neste período foi iniciada uma corrida em busca da formação, visto que, em um primeiro momento a exigência traria risco eminente de desligamento da rede instituições ofereceram formação à distância para acolher a demanda crescente.

A modalidade a distância, inicialmente, não seria uma necessidade para quem mora em Curitiba, mas esta escolha é mais política que situacional, ou seja, muitas vezes a opção pelo curso modalidade à distância é a única alternativa para mulheres que possuem muitas jornadas de trabalho, seja no âmbito profissional como na família, além de ser uma política com crescente motivação por parte do Estado, inclusive de financiamento.

A Educação Infantil de Curitiba, em 1999, passou por alterações significativas em que a SME, encaminhou para as escolas da Rede Municipal uma proposta de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, projeto a ser implantado gradativamente mediante fases e que versava sobre a oferta da Pré-Escola no município, mais especificamente para as crianças da faixa-etária de cinco a seis anos.

...historicamente, a oferta da educação pré-escolar nunca foi prioritária no município, uma vez que a abertura de turmas para essas crianças só era efetivada após o início do ano letivo, quando as 1ª séries estavam completas e se houvesse professores e salas de aula disponíveis na escola. Para a Secretaria Municipal da Educação, a adesão ou não de cada escola à proposta de ciclos significava a autonomia que o poder público dava as escolas. Assim, as condições concretas das escolas em poder ofertar ou não os ciclos de 3 anos, atendendo a faixa etária das crianças de 5 a 6 anos, já eram limitadas, o que impedia uma real autonomia no processo de decisão. (SOCZEK, 2006, p.71)

Após a implantação dos ciclos, nos revela Soczek (2006), nos CMEIs foram fechadas gradativamente as turmas das crianças de cinco a seis anos e ampliadas às vagas para as crianças das faixas etárias anteriores.

Para as crianças que foram para as escolas, muitas vezes, o período deixou de ser integral passando a parcial (meio período) e, além de problemas estruturais

nas escolas, estas crianças encontraram mudanças em relação às práticas dos professores, onde muitos não estavam preparados ou não tinham condições para atender a Educação Infantil em meio ao Ensino Fundamental – anos iniciais.

As Escolas Municipais eram diferentes dos Centros Municipais de Educação Infantil, e estes eram reconhecidos por toda sua especificidade, os cuidados com higiene, repouso, rotinas, a aprendizagem de hábitos alimentares, entre outros.

Na segunda Gestão de Cássio Taniguchi (2001-2004), segundo Soczek (2006) aconteceu uma tentativa de terceirização dos Centros Municipais de Educação pela Prefeitura, em um projeto que transferia a administração de parte das creches administradas pelo município para a iniciativa privada; pois a prefeitura iria perder as verbas da assistência social quando passasse a responsabilidade da Educação Infantil para a Secretaria de Educação; o que ocorreu efetivamente em 2003, quase seis anos após a exigência da LDB.

Fato lamentável, é que, quando estas ações foram tomadas, vieram de forma autoritária, com planos elaborados e aprovados em segredo pela equipe técnica do governo, desconsiderando qualquer processo de participação democrática. Já não era a primeira vez que um projeto vinha pronto, tendo em vista apenas sua execução:

[...] a incorporação da educação infantil pelo sistema de ensino é uma conquista social que vem sendo traçada desde a Constituição de 1988 e a promulgação da LDB 9394/96, no intuito de garantir uma educação infantil que privilegie o cuidar e educar necessário para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos. Embora, se tenha claro o avanço que significa a integração da Educação Infantil na Escola Básica, é muito criticável a forma como o processo foi encaminhado em Curitiba: aligeiramente, sem discussão, com prevalência do fator econômico em detrimento das questões pedagógicas, sem a estrutura adequada e sem a preparação dos profissionais do ensino fundamental. (SOCZEK, 2006, p.69)

A forma de operar desta gestão alertou comunidades e os profissionais, contribuindo para a organização da sociedade civil em defesa do direito da criança no município de Curitiba, já que, pais, servidores, sindicatos, fóruns em defesa da criança e do adolescente e o Partido dos Trabalhadores se uniram e organizaram o Movimento de Educação Infantil de Curitiba (MEI).

Vale salientar que, mesmo com mobilizações coletivas importantes, ainda em 2001, a prefeitura privatizou os serviços de alimentação e limpeza nas instituições de Educação Infantil, onde algumas servidoras que faziam estes

atendimentos foram reaproveitadas em outras funções como, por exemplo, de educadoras e assumindo turmas de berçário e maternal, mesmo sem possuir a formação necessária para trabalhar com essa faixa-etária.

Paralelamente a estes acontecimentos, uma das carreiras atuantes na etapa de Educação Infantil, o cargo de Profissional do Magistério – Docência I<sup>35</sup> foi regulamentada pela Lei nº 10.190 de 28 de junho de 2001, instituindo o Plano de Carreira do Magistério Público de Curitiba. Para este cargo, no nível I, a exigência mínima de formação era o Curso Normal Superior (licenciatura plena) ou curso de graduação correspondente à área de conhecimento específico, complementada com formação pedagógica.

Além da Educação Infantil, a Secretaria Municipal da Criança (SMCr) era responsável por outros programas e profissionais que atendiam as necessidades básicas e sociais da infância e adolescência.

Nas mudanças de Secretarias de 2003 essas equipes foram desmembradas e a SME incorporou apenas os pedagogos na Secretaria Municipal de Educação. Os assistentes sociais, psicólogos e as creches comunitárias ficaram sob a responsabilidade da Fundação de Ação Social (FAS), gerando dois modos de atendimento à infância: um ligado à educação e outro ligado diretamente à assistência.

Em 14 de março de 2002, atendendo ao Decreto Municipal nº 55, as creches relacionadas no Decreto nº 220/1992, tiveram alteradas a nomenclatura de creche para Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)<sup>36</sup>.

A carreira de Atendimento à Infância e a Adolescência ainda permanecia sob-responsabilidade da Assistência Social (Lei 10.390/02), mesmo seis anos após a LDB 9394/1996 que estabelecia o dever do Estado para o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, no âmbito da educação e não da assistência.

Neste mesmo ano, para ingresso no cargo de Educadora Infantil era preciso ser aprovada em concurso público com prova de conhecimentos; prova de

---

<sup>35</sup> Docência I é o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da educação básica, ciclos I e II, compreendendo desde o Pré à 4ª Série do ensino fundamental.

<sup>36</sup> Os CMEIs são instituições educativas públicas e gratuitas destinadas a cuidar e educar, de maneira indissociável, de crianças até os 5 anos de idade, na sua maioria em jornada integral, nas quais se garante a articulação das experiências e dos saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, tendo como eixos norteadores as brincadeiras e interações, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e o permanente diálogo com as famílias.

desenvolvimento didático; prova de títulos; avaliação psicológica, exame médico-ocupacional e formação mínima no Ensino Médio completo (Lei nº 10.399/2002).

Os CMEIs foram integrados à SME em 2003, pertencentes à estrutura da Prefeitura Municipal de Curitiba, vinculando um órgão que era ligado à assistência a outro dedicado à educação. Com a extinção da SMCr, as creches conveniadas, chamadas no período de comunitárias até o final do primeiro semestre do ano de 2004, ficaram sob a responsabilidade da FAS.

Em 2005 foi realizado o processo de escrita em conjunto com os profissionais da Educação Infantil, das Diretrizes Curriculares na RME de Curitiba e também foi elaborada a proposta para efetivação do horário de permanência das profissionais nos CMEIs, porém o absenteísmo das funcionárias prejudicava a manutenção deste direito. Ampliou-se para outros núcleos regionais a parceria da SME com a Associação de Cooperação, Promoção e Incentivo à Cidadania (Cooperapic) e o Instituto Avisa Lá<sup>37</sup>, na área de formação para Educação Infantil, que havia sido iniciado em 2004 quando o Instituto selecionou um dos núcleos regionais da cidade para participar do Programa Capacitar Educadores<sup>38</sup>.

A exigência de formação para o cargo de Educadora passou a ser o Ensino Médio na modalidade Magistério (normal) estando a carreira locada nas ocupações do Grupo Ocupacional Médio atual (Lei 12.083/06).

Em 2009 é aprovado o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Sobre os impactos causados por esta aprovação, pode-se citar a importância como instrumento orientador da organização das atividades cotidianas na Educação Infantil quando destaca:

[...] a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. (OLIVEIRA, 2010, p.1)

---

<sup>37</sup> O Instituto Avisa Lá é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986, vem contribuindo para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil. Disponível em: [www.avisala.org.br](http://www.avisala.org.br) acesso em: 22 jan 2019.

<sup>38</sup> O Programa Capacitar Educadores nasceu para atender à demanda por qualificação profissional das organizações-membro da Associação de Cooperação, Promoção e Incentivo à Cidadania (Cooperapic) de São Paulo, na década de 90.

Prosseguindo nesta discussão, em 2010 são lançados os Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil com orientações básicas para utilização nos CMEIs e Centros de Educação Infantil (CEI) conveniados.

O Manual do Conselho do Centro Municipal de Educação Infantil, que tinha como objetivo averiguar os mecanismos empregados pela mantenedora (SME) na promoção da implantação dos Conselhos Escolares (princípio da Gestão Democrática) e de que forma estes mecanismos subsidiaram este processo foi lançado em 2012.

Em 2014 é aprovada a Lei n.º 14.580/2014 que reestruturou a carreira dos(as) profissionais da Educação Infantil da PMC, fruto de muita mobilização da categoria, criando o cargo de Professor(a) de Educação Infantil, em substituição ao cargo de Educador, permanecendo a exigência de formação no Ensino Médio (modalidade Magistério).

O Decreto n.º 1.114/2015 alterou o de n.º 3/2007, na parte referente às atribuições, competências técnicas de ingresso, requisitos e demais características inerentes ao cargo.

Paralelamente em 2014, o PNE, Lei n.º 13.005/2014 determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Foi elaborado a partir de um amplo e democrático processo de debates iniciado na Confederação Nacional de Educação (CONAE) 2010 e aprovado no Congresso Nacional, sendo de natureza decenal, o que lhe permitiria ultrapassar governos.

Este documento gerou uma legislação que exigiu a elaboração e aprovação de Planos Estaduais e Municipais, coerentes com o PNE. Curitiba concluiu sua proposta de Plano Municipal de Educação (PME) em maio de 2015.

No comparativo entre as metas nacionais e do município (QUADRO 5) estão demonstradas apenas as metas relacionadas a profissionalização docente, que são de interesse desta pesquisa.

De forma geral, enquanto o PNE tem 20 metas, o PME consta de 26 metas que, segundo o documento, visam transformar positivamente a qualidade da esfera educacional, direcionando esforços e investimentos.

QUADRO 5 – COMPARATIVO DOS PLANOS NACIONAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CURITIBA, 2018

Plano Nacional de Educação	Plano Municipal de Educação
Metas Nacionais (PNE) LEI N° 13.005/2014 - Aprova o PNE e dá outras providências.	Metas Municipais (PME) LEI N° 14.681/2015 - Aprova o PME, da cidade de Curitiba.
META 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, <b>assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</b>	META 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, Estados, o Distrito Federal e o Município, no prazo de 1 ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos(as) profissionais da educação escolar básica de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, <b>assegurado que todas(os) as(os) professoras(es) da educação escolar básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</b>
META 16: <b>Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica</b> , até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	META 16: <b>Garantir, em regime de colaboração, a formação em nível de pós-graduação de 100% dos professores da educação escolar básica</b> , até o último ano de vigência do PME, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação escolar básica formação continuada em sua área de atuação, considerando a necessidades, a demanda e as contextualizações dos sistemas de ensino.
META 17: Valorizar os (as) profissionais <b>do magistério das redes públicas de educação básica</b> de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE	META 17: Valorizar os(as) profissionais <b>da educação escolar básica das redes públicas</b> , a fim de equiparar o rendimento médio deles(as) com os demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência do PME.
META 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, <b>a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública</b> de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência <b>o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</b>	META 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de plano de carreira único para os profissionais da educação escolar básica da rede pública municipal, tomando como referência a lei do piso nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

FONTE: Elaborado pela autora (2018)

No caso da Educação Infantil, o relatório de monitoramento do PME revela que o Paraná alcançou um índice de 54,3% em relação à meta 15<sup>a</sup>, a qual se refere à docência de professoras com formação superior adequada a área de conhecimento que lecionam, dentro de um panorama onde apenas nove estados apresentam índices superiores a 50%.

Podemos analisar que estamos tratando de formas diferenciadas as carreiras existentes em Curitiba. A exigência acadêmica dos últimos editais dos

concursos exige curso Superior para apenas uma carreira que trabalha na Educação Infantil do município: o das Profissionais do Magistério – Docência I.

A meta 16A trata da formação continuada e permanente, o que proporcionaria valorização profissional. O prazo final para garantir formação em nível de pós-graduação para 100% dos professores da educação escolar básica atuantes se encerra, pela lei, no ano de 2025.

No relatório do PNE é possível observar que os professores da Educação Básica da Região Sul foram os que mais realizaram cursos de formação continuada em 2017 (54, 5%). Na Educação Infantil especificamente, este índice não é tão bom (39, 5% em 2017). Especificamente em Curitiba, muitos professores e professoras decidiram não iniciar cursos ou aguardar para apresentar seus certificados devido ao congelamento do plano de carreira que ficou conhecido como “pacotaço” e foi iniciado em 28 de junho de 2017 Lei nº15.043/2017 com prazo de descongelamento no ano de 2019.

As definições estabelecidas pelo PNE são importantes quanto à formação inicial, continuada e pós-graduação, com percentuais bem definidos em 2015, quando as diretrizes definiram quais os núcleos que compõem a formação, porém, na sequência, as políticas de contenção acabaram com todo o investimento.

Contrariando esta sensação de estagnação, os resultados do monitoramento revelam que o estado do Paraná atingiu e superou a expectativa da meta 17A, com um indicador que atingiu 101, 3% em 2017. Este índice é a razão entre o rendimento bruto mensal de profissionais das redes públicas de Educação Básica em relação ao rendimento bruto mensal dos demais profissionais assalariados com nível de instrução superior completo. É sabido que nosso Estado é composto por municípios com situações diferenciadas, mas o resultado é a média destes cenários. Segundo o próprio relatório (BRASIL, 2014) a notícia ruim é que este resultado não se deve a melhoria no rendimento dos professores e sim ao achatamento no rendimento dos outros profissionais.

A meta 18A que trata do Plano de Carreira e Remuneração (PCR), no relatório traz uma explicação contundente de que esta meta deve ser compreendida como um conjunto de cargos providos por concurso público e dispostos em posições escalonadas, em contraposição a posições isoladas, e que a passagem de um ponto para o outro deste plano seja significado de acréscimo de vencimentos (atendendo a critérios pré-estabelecidos). Esta meta, que envolve também os temas hora

atividade/permanência não pôde ser monitorada devido a imprecisão ou falta de informações por parte dos municípios, o que, segundo o relatório, não significa seu descumprimento.

Planejando que 100% dos municípios tenham plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério, atendendo a Lei nº 11.738/2008, a meta 18A ainda dispõe sobre a aplicação do limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), conforme informações oficiais do Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018 (TABELA 1):

TABELA 1 - COMPARATIVO DOS INDICADORES DE MONITORAMENTO PNE

Nº Meta	Objetivo	Brasil	Paraná	Curitiba
15-A	100%	46,6%	54,3%	Não consta
16-A	50%	36,2%	67,5%	47,3%
17-A	Equiparação	74,8%	101,3%	Não consta
18-A	PCR = Sim	Não consta	Cumpre	Cumpre

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados da DIREDE/ INEP (2013 - 2016) (2018)

As metas em geral têm prazo de cumprimento em 2024, porém, segundo o relatório provavelmente não serão atingidas devido ao ritmo de crescimento observado.

A Meta 1 que é a de universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE, embora não esteja relacionada à profissionalização, traz impactos diretos sobre as docentes desta etapa. Após 8 anos da Emenda nº59/2009 que alterou a CF, em 2017, a busca pela universalização trouxe também muitas preocupações:

Apontou-se para os riscos de expansão das matrículas sem a desejada qualidade; de excluir o cuidado, pela diminuição da oferta de atendimento em tempo integral; de antecipar a escolaridade com as características da oferta do ensino fundamental; da cisão creche-pré-escola; e de privatização da creche. Os argumentos do governo federal e de dirigentes da educação enfatizam que a medida permite a universalização do acesso, possibilita a demanda organizada das famílias, assegura recursos financeiros para a sua implementação, além de produzir impactos positivos no ensino fundamental, pela frequência obrigatória da pré-escola. (VIEIRA, 2011, p.256)



É possível verificar pesquisas que apontam para a diminuição das vagas de Creche em função da ampliação das vagas de Pré-escola, conforme afirma a autora:

Uma das decisões da PMC para conseguir ampliar as vagas para as crianças de quatro e cinco anos, visando à universalização da pré-escola, foi utilizar o espaço dos berçários e também reduzir uma das turmas de maternal. Em notícia publicada em 23 de janeiro de 2018, a PMC relatou o fechamento de 42 turmas de berçário para cumprir com o prazo da EC 59/09, o que causou um impacto em 750 famílias, as quais ficaram sem vagas para seus bebês de zero a um ano e seis meses. (GONÇALVES, 2018, p.99)

Parte do segmento da Pré escola já se encontrava lotado nas estruturas prontas das Escolas Municipais, onde foram abertas inicialmente turmas de meio período de pré com crianças de 4 e 5 anos atendidas por apenas uma professora de Docência I, enquanto no CMEI eram atendidas por duas professoras de Educação Infantil em período integral.

Estas Professoras de Educação Infantil tinham como formação mínima exigida a conclusão do ensino médio, com uma das seguintes complementações, que são consideradas alternativamente:

- a) conclusão de ensino Médio na modalidade Magistério, pós-médio ou sequencial;
- b) graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais;
- c) graduação em Normal Superior; ou
- d) graduação em curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais.

Já as Profissionais do Magistério – Docência I tinham como requisito de formação mínima a conclusão do ensino médio, com uma das seguintes complementações, consideradas alternativamente:

- a) conclusão de ensino Médio na modalidade Magistério, pós-médio ou sequencial;
- b) graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais;

- c) graduação em Normal Superior; ou
- d) graduação em curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais.

Estes requisitos eram relativos a formação inicial, que neste caso é a denominação da formação exigida pela LDB ainda em vigência.

Como as exigências de formação para acesso se alteraram com o passar dos anos, ainda existe irresolução quanto aos que ingressaram sem a formação indicada por lei por meio dos concursos anteriores nas duas carreiras.

Estas professoras ficam enquadradas em uma parte especial, pois têm direito a permanecer na estrutura da lei anterior (quando esta não for revogada) destinada aos docentes que não possuem a formação mínima exigida. A migração da parte especial para a parte permanente fica assegurada na lei mediante a participação nos procedimentos de transição com a adesão ao novo Plano de Carreira instituído.

Esta parte especial será progressivamente extinta nas carreiras das Profissionais do Magistério – Docência I e também das Professoras de Educação Infantil.

As professoras das duas carreiras lotadas na Secretaria Municipal da Educação e que estiverem em efetivo exercício em instituições definidas como de difícil provimento, têm direito a receber gratificação com percentuais variando entre 10% (dez por cento), 20% (vinte por cento) e 30% (trinta por cento) incidentes sobre o vencimento inicial do cargo, de acordo com a regulamentação da lei.

Como se pode perceber existe uma grande influência das gestões sobre as políticas educacionais, pois demonstram que com a passagem de prefeitos, suas equipes e ideologias mudavam os rumos em defesa da educação ou da assistência social, mesmo nos anos onde não existia exigência legal.

A escolha por uma demonstração básica (paramétrica) no que se refere às professoras vai ao encontro de um dos objetivos específicos desta pesquisa que é o de cumprir uma lacuna relacionada à apresentação de dados de forma organizada, demonstrando algumas possibilidades de obtenção destas informações e auxiliando posteriores pesquisas e relatórios relacionados à Educação Infantil.

## 4 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA

Nesta etapa do trabalho, passaremos a apresentar as análises e resultados obtidos. Vale salientar que nesta pesquisa, ao abordar a população<sup>39</sup> estaremos considerando todas as profissionais docentes concursadas, ativas e dedicadas à etapa da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da cidade de Curitiba, independente da carreira.

Inicialmente será apresentada uma sumarização e descrição da estrutura da Educação Infantil na cidade de Curitiba, em uma visão macro, para então adentrarmos as questões relativas à Educação Infantil na RME, aproximando-nos então do objeto de pesquisa: as professoras, utilizando para este fim, os indicadores fornecidos *on-line* pelo LDE da UFPR.

Em seguida, por meio do entrecruzamento das variáveis obtidas nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica do INEP será possível identificar as duas dimensões da profissionalização das professoras concursadas dedicadas a Educação Infantil no município de Curitiba no ano de 2017, sempre em relação à lotação ocupada. A opção pela manutenção desta configuração é decorrente do seu potencial analítico. É possível identificar nas análises a composição docente, onde se demonstra quem são (idade, sexo e raça/cor), onde estão (turno e quantidade de matrículas) bem como informações sobre a formação e que está diretamente relacionada à profissionalização (escolaridade, tipo de formação e tipo de instituição cursada).

### 4.1 AS CARACTERÍSTICAS E AS CARREIRAS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA

Em 2017, a cidade de Curitiba contava com 7.495 profissionais dedicadas à etapa de Educação Infantil, distribuídas pelas dependências: Federal, Estadual, Municipal e Privada (TABELA 2). A etapa de Educação Infantil é majoritariamente

---

<sup>39</sup> Uma população é um conjunto de pessoas, itens ou eventos sobre os quais é possível fazer inferências.

ofertada pela Rede Municipal de Educação do Município e representa a dependência administrativa com o maior número de profissionais, ou seja, 4.397 professores (58,7%).

TABELA 2 - NÚMERO DE PROFESSORES POR ETAPA DE ENSINO (CRECHE, PRÉ-ESCOLA, EDUCAÇÃO INFANTIL UNIFICADA) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E ETAPA DE ENSINO – CURITIBA, 2017

Dependência Administrativa	Creche	Pré-escola	Educação Infantil Unificada	Total
Federal	16 (0,4%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (0,2%)
Estadual	0 (0%)	1 (0%)	0 (0%)	1 (0%)
Municipal	2.322 (57,7%)	2.075 (59,8%)	0 (0%)	4.397 (58,7%)
Privada	1.683 (41,9%)	1.393 (40,2%)	5 (100%)	3.081 (41,1%)
Total	4.021 (100%)	3.469 (100%)	5 (100%)	7.495 (100%)

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/ INEP (2017)

As notas das observações da ficha técnica do LDE alertam para a possibilidade de contagem repetida de professoras, pois, parte destas profissionais trabalha em mais de uma dependência administrativa, etapa ou modalidade.

Quando se observa a oferta de Creche na Educação Infantil em Curitiba em 2017, é possível verificar que das 554 instituições, 64,1% (355) eram particulares. As escolas vinculadas ao município correspondiam a 35,7% (198) deste total, ficando em desvantagem em relação ao número de instituições particulares e apenas 0,2% (1) era vinculada ao Governo Federal. Do total de instituições que ofertavam Pré-escola em 2017 (694), 52,3% (363) eram particulares. Vinculada ao Estado havia apenas uma escola (0,1%) (TABELA 3), enquanto as escolas vinculadas ao município correspondiam a 47,6% (330) deste total.

TABELA 3 – NÚMERO DE ESCOLAS (QUE OFERECEM CRECHE E PRÉ-ESCOLA) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CURITIBA, 2017

Dependência Administrativa	Escolas que oferecem (Creche)	Escolas que oferecem (Pré-escola)
Federal	1 (0,2%)	0 (0%)
Estadual	0 (0%)	1 (0,1%)
Municipal	198 (35,7%)	330 (47,6%)
Privada	355 (64,1%)	363 (52,3%)
Total	554 (100%)	694 (100%)

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/ INEP (2017)

O número total de creches e pré-escolas na cidade de Curitiba era de 1.967 turmas de creche e 2.012 turmas de pré-escola (TABELA 4). Vale ressaltar que a quantidade de turmas dedicadas a Educação Infantil na rede privada era de 61,3% (2.441), sendo muito superiores às demais ofertas: 38,3% (1.524) no caso da rede municipal. Caso metade destas crianças migrasse da rede privada para a rede municipal, a busca do município pela universalização da pré-escola seria ainda mais árdua.

TABELA 4 - NÚMERO DE TURMAS, ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (CRECHE, PRÉ-ESCOLA, EDUCAÇÃO INFANTIL UNIFICADA) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CURITIBA, 2017

Dependência Administrativa	Creche	Pré-escola	Educação Infantil Unificada	Total
Federal	16 (0,8%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (0,4%)
Estadual	0 (0%)	1 (0%)	0 (0%)	1 (0%)
Municipal	664 (33,8%)	860 (42,7%)	0 (0%)	1.524 (38,3%)
Privada	1.287 (65,4%)	1.151 (57,2%)	3 (100%)	2.441 (61,3%)
Total	1.967 (100%)	2.012 (100%)	3 (100%)	3.982 (100%)

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/ INEP (2017)

Ainda nos detendo à tabela 4, podemos perceber que 65,4% (1.287) das turmas de Creche estão sob dependência da rede privada. As creches sob dependência direta do município representam 33,8% (664) deste total.

A situação da Pré-escola encontra-se um pouco mais equilibrada, já que 57,2% (1.151) turmas estão sob dependência privada e 42,7% (860) sob dependência municipal.

A quantidade total de matrículas em 2017 era 69.812 matrículas distribuídas pelos segmentos creche e pré-escola e cabe ressaltar que uma mesma criança poderia ter mais de uma matrícula, pois existia a possibilidade de frequência concomitante em instituição pública e particular (em turnos distintos). Este resultado está demonstrado na tabela 5.

A tabela 5 traz informações em que é possível notar que apesar das instituições da rede privada oferecerem mais turmas e escolas (demonstradas anteriormente), no quesito matrícula, o município supera as outras redes na quantidade total.

TABELA 5 – NÚMERO DE MATRÍCULAS POR ETAPAS E MODALIDADES POR SEGMENTO (CRECHE E PRÉ-ESCOLA) E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - CURITIBA, 2017

Etapas e modalidades por segmento	Creche	Pré-Escola	Total
Federal	125 (0,4%)	0 (0%)	125 (0,2%)
Estadual	0 (0%)	5 (0%)	5 (0,0%)
Municipal	14.740 (47,9%)	23.158 (59,3%)	37.898 (54,3%)
Privada	15.903 (51,7%)	15.881 (40,7%)	31.784 (45,5%)
Total	30.768 (100%)	39.044 (100%)	69.812 (100%)

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/ INEP (2017)

Esta constatação, porém, não é positiva, pois significa que as turmas de creche e pré-escola, em menor quantidade, atendem um maior número de crianças.

As verificações iniciais realizadas no LDE traçaram um panorama geral da Educação Infantil na cidade de Curitiba e não tiveram finalidade de responder as questões de pesquisa, que necessitam um maior nível de detalhamento.

Nesse sentido, as informações da plataforma LDE e seus indicadores auxiliaram nas decisões quanto à escolha dos filtros mais adequados e na elaboração da ficha técnica do Banco de Dados – Docentes da Rede Municipal de Curitiba\_2017 específico para realização desta pesquisa.

Nas análises do Banco de Dados – Docentes da Rede Municipal de Curitiba\_2017 as contagens e análises foram estratificadas em relação à distribuição das profissionais atuantes nos CMEIs e nas Pré-escolas, denominadas nas tabelas como locações correspondentes aos CMEI-Creche, CMEI-Pré-escola e LPE-Pré que representa as unidades de pré-escolas lotadas nos prédios escolares regulares.

Existem duas carreiras de magistério na etapa da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Curitiba: Professora de Educação Infantil e Profissional do Magistério – Docência I, que são resultados de proposições oficiais, nesta pesquisa, esta divisão foi mantida na demonstração dos resultados, visando observações detalhadas destes perfis.

#### 4.1.1 Quem e quantas são?

Na etapa da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME) de Curitiba existiam duas carreiras ativas no ano de 2017: A) Profissional do Magistério – Docência I e B) Professora de Educação Infantil. As duas carreiras atuavam na

etapa da Educação Infantil da RME e podem ser verificadas no quadro 6 onde estão comparadas suas principais características funcionais:

QUADRO 6 - COMPARATIVO DAS CARACTERÍSTICAS FUNCIONAIS DAS CARREIRAS DOCENTES NA RME – CURITIBA, 2017

<b>Características</b>	<b>A) Profissionais do Magistério – Docência I</b>	<b>B) Professoras de Educação Infantil</b>
Regimento Municipal	Lei nº 10.190/2001	Lei nº 14.581/2014
Forma de ingresso	Concurso Público	Concurso Público
Formação mínima para ingresso na parte permanente	Ensino Superior – Licenciatura	Ensino Médio – modalidade Magistério
Especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características do cargo da carreira	Decreto nº 762/2001	Decreto nº 1.114/2015
Núcleo básico de atribuições	Planejar e ministrar aulas em turmas de Pré-Escolar a 4ª série ou ciclos I e II, do Ensino Fundamental. Coordenar e orientar projetos do âmbito escolar, bem como os que envolvam a participação da família e da comunidade, inseridos na ação educativa, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral do educando. Contribuir com as equipes das unidades, aprimorando o processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade de ensino. Assistir à equipe pedagógico-administrativa, prestando informações e realizando atividades de sua competência, garantindo a efetivação da proposta pedagógica.	Observar, acompanhar e promover, individual e coletivamente, práticas educativas na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, considerando seus limites, interesses e valores, complementando a ação da família e da comunidade, a partir do fortalecimento das relações de afeto e respeito às diferenças.
Tipos de Enquadramento	Permanente e Especial	Permanente e Especial
Carga horária semanal	20 horas	40 horas
Referência	104-B I	4023 I
Remuneração inicial	R\$ 1.918,15	R\$ 2.303,37
Regime de aposentadoria especial	Contempladas	Não contempladas (mesmo após a alteração da nomenclatura)
Estatuto	Magistério Municipal	Servidor Municipal
Atuação	CMAE; CMEI, Escolas Especiais; Escolas regulares integrais, Farol do Saber; Sala de Recursos	CMEI

FONTE: Adaptado de Heck (2014)

NOTA: As características foram verificadas nas respectivas leis e buscam representar os pontos mais significativos para o presente estudo.

A carreira das Profissionais do Magistério – Docência I acompanha a dos demais professores da Educação Básica – Anos Fundamentais. Um importante aspecto é que em 1964 já trabalhavam em Curitiba as professoras normalistas e nesta carreira os concursos para Professora Primária iniciaram nos anos 1970. No ano de 1974 por meio da Lei nº 4.789 foi criado um quadro próprio e exclusivo para o magistério. Em 1985 foi sancionado o “Estatuto Azul” por meio da Lei nº 6.761/85 em que já se exigia Ensino Médio na Modalidade Normal para acesso à carreira.

Um dos pontos centrais do estatuto, foi a definição de que os vencimentos dos profissionais do magistério, seriam a partir de então condicionados ao pagamento pela maior habilitação, e não mais pela área de atuação ou docência do profissional. Mas foram muitos os avanços. (ABREU, 2008, p.75)

Na realidade a carreira das Profissionais do Magistério - Docência é mais antiga e veio resolvendo antecipadamente seus problemas.

Aconteceram muitas alterações conforme se alternavam as gestões e em 2001, por meio da Lei nº 10.190/2001, o acesso para estas docentes no serviço público exigia a formação mínima Superior em curso Normal Superior (licenciatura plena).

Em 2014 as Profissionais do Magistério – Docência I foram retiradas dos CMEIs por motivos de economia, conforme informado pelo jornal do SISMMAC<sup>40</sup>, embora algumas atuassem na Educação Infantil desde 1991.

Aqui cabe destacar que uma das carreiras encontra-se em desvantagem em relação à outra na etapa de Educação Infantil no município de Curitiba. A professora de Educação Infantil tem carga horária semanal de 40 horas, ou seja, ela trabalha 8 horas por dia, enquanto a Profissional do Magistério – Docência I tendo apenas um padrão trabalha 20 horas semanais o que representa 4 horas diárias. Com cargas horárias diferentes, recebem praticamente o mesmo rendimento e as carreiras não têm os mesmos deveres e direitos assegurados, sem falar da hierarquização profissional, sendo este um eterno debate dentro da Rede Municipal de Curitiba.

A descrição da etapa da Educação Infantil na seção 3.2 revela a constituição da carreira das Professoras de Educação Infantil em Curitiba, anteriormente

---

<sup>40</sup> Disponível em: <http://www.sismmac.org.br/noticias/2/informe-se/4289/para-economizar-prefeitura-retira-professores-da-pre-escola-do-cmei>. Acesso em 13 ago 2018.



denominadas educadoras, refletindo a trajetória destas profissionais que atuam exclusivamente nos CMEIs.

No quadro 7 foi elaborado um comparativo das funções específicas das duas carreiras docentes, onde as atividades foram retiradas da ordem original e relocadas na sequência em que mais se assemelhavam. Inicialmente foram apresentadas as consideradas semelhantes e na parte final as que não têm correspondência perceptível.

QUADRO 7 - COMPARATIVO DAS FUNÇÕES ESPECÍFICAS NAS CARREIRAS DOCENTES DA RME EM CURITIBA – CURITIBA, 2017

(continua)

<b>A) Profissional do Magistério - Docência I</b>	<b>B) Professor de Educação Infantil</b>
Decreto nº 762/2001	Decreto nº 1.114/2015
Atividades correlacionadas	
Participar do planejamento dos conteúdos do currículo escolar, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa e demais docentes da área bem como proceder à avaliação contínua do mesmo, a fim de adequá-lo à diversidade, ao desenvolvimento do aluno e às necessidades do contexto escolar.	Participar do planejamento e execução das atividades pedagógicas, de acordo com as Diretrizes Curriculares da SME e a proposta pedagógica do CMEI, respeitando o estágio de desenvolvimento das crianças, com o objetivo de contribuir para a sua formação integral.
Participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Classe, Conselho de Escola e de articulação com a comunidade (Instituições Auxiliares), contribuindo para a efetivação do projeto pedagógico.	Participar efetivamente das reuniões pedagógico-administrativas, do Conselho do CMEI, da APF e nas de articulação com a família e/ou comunidade, contribuindo para a implementação da Proposta Pedagógica.
Realizar avaliação do processo ensino-aprendizagem, conforme o disposto no Regimento Escolar, respeitando e assegurando o grau de heterogeneidade do grupo com o qual trabalha, visando nortear as decisões pedagógicas.	Registrar e controlar a frequência e a pontualidade das crianças, comunicando ao suporte técnico-pedagógico ou ao Diretor os casos de faltas e atrasos em excesso.
Proceder ao registro da avaliação do aluno em documentação apropriada, conforme rotinas preestabelecidas e o disposto no Regimento Escolar da Unidade.	Proceder ao registro da avaliação do processo de desenvolvimento da criança em documentação apropriada, conforme rotinas preestabelecidas na instituição e o disposto no Regimento.
Manter os pais permanentemente atualizados sobre a vida escolar do aluno, objetivando também esclarecer a natureza das dificuldades, bem como sugerindo estratégias para superação das áreas defasadas, efetivando a integração família e escola.	Manter os pais permanentemente atualizados sobre os avanços da criança, atendendo encaminhamentos definidos em conjunto com o suporte técnico-pedagógico.
Realizar atividades escolares a fim de garantir a integração/inclusão de todos os alunos.	Realizar diferentes atividades de modo a garantir a integração/inclusão de todas as crianças.
Utilizar o horário de horas-atividade para participar de capacitação, atualização, planejamento e elaboração de material de apoio didático.	Utilizar o horário de permanência para participar de capacitação, atualização, planejamento e elaboração de material didático-pedagógico.
Participar de encontros, cursos, debates e trocas de experiências, visando o aprimoramento profissional.	Participar de encontros, cursos, debates e trocas de experiências, quando convocado, visando o aprimoramento profissional, de acordo com critérios preestabelecidos.

QUADRO 7 - COMPARATIVO DAS FUNÇÕES ESPECÍFICAS NAS CARREIRAS DOCENTES DA RME EM CURITIBA – CURITIBA, 2017

(conclusão)

<b>A) Profissional do Magistério - Docência I</b>	<b>B) Professor de Educação Infantil</b>
Orientar e acompanhar os alunos em suas dificuldades escolares, procedendo ao encaminhamento daqueles cujas soluções estejam fora de sua área de competência.	Orientar e acompanhar as crianças em suas dificuldades, encaminhando-as ao suporte técnico-pedagógico ou Diretor, sempre que as soluções estejam fora de sua área de competência.
Planejar e efetivar, em conjunto com os demais profissionais da escola, o projeto pedagógico da unidade, atendendo à diversidade.	Auxiliar na elaboração, efetivação e realimentação da proposta pedagógica do CMEI e de seu Regimento, em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação.
Ministrar aulas de acordo com as diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino e o projeto pedagógico da unidade, visando a constante melhoria da qualidade do ensino.	Observar, acompanhar e promover práticas educativas, individual e coletivamente, de forma que contribua com o desenvolvimento físico, psíquico, afetivo e social da criança, considerando seus limites, interesses e valores, a partir do fortalecimento das relações de afeto e respeito às diferenças.
Atividades Específicas sem correlação	
Profissional do Magistério - Docência I	Professor de Educação Infantil
Utilizar recursos didáticos, em conformidade com o projeto pedagógico da unidade, para enriquecimento das atividades pedagógicas.	Recepcionar e/ou entregar as crianças aos responsáveis, observando estritamente os procedimentos preestabelecidos pela unidade educacional.
Propor e executar projetos inovadores que contribuam para o desenvolvimento do educando de acordo com o projeto pedagógico da escola.	Promover a segurança das crianças sob sua responsabilidade, intervindo em situações que ofereçam riscos.
Estudar os processos de avaliação diagnóstica, garantindo a qualidade do atendimento e a efetivação do projeto pedagógico, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa.	Orientar e acompanhar as crianças nas atividades referentes à refeição, higiene pessoal e organização do ambiente, incentivando a aquisição de hábitos saudáveis e autonomia.
Desempenhar outras atividades correlatas.	

FONTE: A autora (2018)

NOTA: As características foram verificadas nos respectivos decretos e buscam representar os pontos mais significativos para o presente estudo.

Nestes documentos poderiam se confundir as atribuições relacionadas a Professora de Educação Infantil e a Profissional do Magistério – Docência I, caso não fossem alguns detalhes que alteram a dimensão pedagógica das ações.

Existem muitas atividades correlatas, que em primeira análise não revelam muita diferenciação entre as duas carreiras, porém, examinando atentamente é possível perceber os detalhes minuciosos que demarcam e justificam as distinções no que constitui as condições de trabalho das profissionais e seus rendimentos.

Nas atividades relacionadas à Profissional do Magistério – Docência I existem palavras relacionadas ao Ensino Fundamental, como: currículo, vida escolar, projeto pedagógico, ministrar aulas, alunos e ensino, enquanto nas pertinentes às Professoras de Educação Infantil as palavras são: atividade

pedagógica, criança, crianças, desenvolvimento físico, psíquico, afetivo e social, fortalecimento das relações de afeto, recepcionar, entregar e proteger, orientar e acompanhar nas refeições, na higiene pessoal e na organização.

É possível verificar uma atenção extra na determinação de tarefas específicas quando a Profissional do Magistério – Docência I se encontrar ativa na área da Educação Especial, porém este mesmo cuidado não existe quando a atuação é na etapa da Educação Infantil. Ao analisar o documento valorizando estes termos percebe-se a importância dada e a natureza de cada função. Cabe lembrar que às Profissionais de Educação Infantil cabe a atuação na ampla faixa de idade (0 a 5 anos) da Educação Infantil, enquanto as Profissionais do Magistério - Docência I a ação se inicia na Pré Escola, ou seja, a partir dos 4 anos.

A retirada ou alteração de alguns verbos (planejar para auxiliar e ministrar para observar, por exemplo) de forma objetiva denotam que entre as atribuições o posicionamento da Professora de Educação Infantil está mais ligado a obediência às regras e ao dar suporte às ações, enquanto para a Profissional do Magistério – Docência I as atividades têm verbos ligados a execução e efetivação.

Até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiam a educação das crianças maiores. Assim, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as particularidades da ação pedagógicas para essa faixa etária. (BARBOSA, 2010, p. 2)

Este ponto se relaciona à própria concepção de quais “tipos de atividades” e “de quem” deve se ocupar das crianças de 0 a 3 anos e das de 4 a 5 anos, pois ao manter diferenciações nas funções, demarca-se também a hierarquia entre as carreiras profissionais, no sentido de status profissional/ acadêmico.

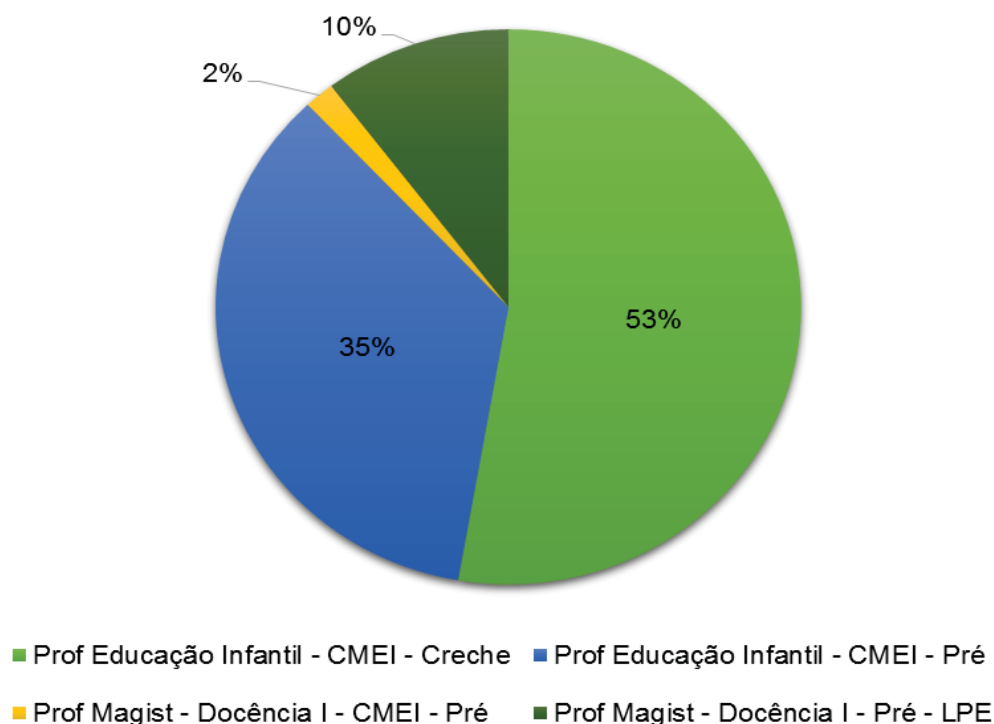
A ampliação dessa discussão no âmbito acadêmico, com pesquisas e debates entre os intelectuais da área, tem fortalecido a necessidade de superação da dicotomia entre cuidar e educar. Neste sentido, as considerações das Diretrizes Gerais para Educação Básica vêm fortalecer um atendimento de qualidade e mais sensível às necessidades da primeira infância (assim como das demais modalidades), bem como fortalecer a luta pela superação da inferiorização de carreiras estruturadas para atender a crescente demanda de Educação Infantil. (HECK, 2014, p.158)

Uma das únicas atribuições em que se utiliza o verbo orientar é o relacionado ao cuidar e educar, quando a Professora de Educação Infantil orienta e acompanha as crianças nas atividades referentes à alimentação, higiene pessoal e do ambiente. As Profissionais do Magistério – Docência I não tem esta atribuição descrita.

São duas carreiras constituídas de formas diferentes, mas que tiveram como ponto de convergência importante a atuação nas turmas de Pré-escola nos CMEIs onde por anos coexistem em uma atmosfera turva.

O gráfico 1 apresenta a distribuição das carreiras docentes no ano de 2017 na Rede Municipal de Curitiba e neste ponto constatamos que a participação das Professoras de Educação Infantil se aproxima de 88% em contraste aos 12% de presença das Profissionais do Magistério – Docência I, o que demonstra que, a cada grupo de aproximadamente 8 professoras ativas na etapa da Educação Infantil da RME, 1 é pertencente a carreira de Profissional do Magistério – Docência I, ou seja, são as Professoras de Educação Infantil que sustentam esta etapa.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS CARREIRAS DOCENTES NA RME – CURITIBA, 2017



FONTE: A autora (2018)

O quadro docente dedicado à etapa de Educação Infantil na RME de Curitiba era composto em 2017 pelas seguintes profissionais (TABELA 6):

TABELA 6 – CARREIRAS DOCENTES DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DEMONSTRADAS POR LOTAÇÃO (SEM RETIRADA DA IDENTIFICAÇÃO DOCENTE REPETIDA) – CURITIBA, 2017

Lotação	Professora de Educação Infantil	Profissional do Magistério - Docência I	Total
CMEI - Educação Infantil – Creche	2.332 (60,1%)	0 (0%)	2.332 (51,3%)
CMEI - Educação Infantil - Pré-escola	1.547 (39,9%)	108 (16,2%)	1.655 (36,4%)
LPE - Educação Infantil - Pré-escola	0 (0%)	560 (83,8%)	560 (12,3%)
Total	3.879 (100%)	668 (100%)	4.547 (100%)

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 (2018).

A quantidade de professoras na Rede Municipal era de 2.332 trabalhadoras nas turmas de creche e 2.215 nas turmas de pré-escola na cidade de Curitiba. Destas profissionais 51,3% (2.332) estavam lotadas nos CMEIs nas turmas de creche, 36,4% (1.655) nos CMEIs nas turmas de pré e 12,3% (560) nas pré-escolas LPE.

Na elaboração da tabela 7, foram retirados para análise os códigos docentes duplicados, pois não existe no Censo Escolar uma especificação exata quanto à motivação desta repetição. O código docente, variável existente no Censo Escolar – INEP representa uma profissional individualmente e é uma variável distinta de um número de matrícula funcional. A diferença encontrada entre a tabela 6 e tabela 7 é de 63 profissionais nos CMEIs e 107 profissionais nos LPE (em relação à quantidade total).

Apoiada nos estudos sobre a RME e seu funcionamento, ressalta-se que, provavelmente, a repetição de códigos docentes na carreira de Professoras de Educação Infantil é ocasionada devido às diferentes formas de responder o Cadastro de Profissional Escolar em Sala de Aula (ANEXO 3) e ao posterior preenchimento do formulário do Censo Escolar, pois, nos CMEIs existem algumas professoras que fazem parte da chamada “equipe de permanência”, por isso a duplicação, já que estas professoras trabalham em várias turmas em uma mesma semana, permitindo as permanências das regentes.

Na situação pertinente às Profissionais do Magistério – Docência I existe duas possibilidades: a primeira seria a computação de parte das outras professoras

da escola, que trabalham nas turmas de pré durante um dia por semana, oportunizando a hora atividade das professoras regentes (que atuam como Profissionais do Magistério – Docência I nas turmas de Pré - LPE e, a segunda, seria a seria resultado da atuação destas profissionais em dois turnos (dobra de padrão)

Conforme já foi explicitado, apenas uma das carreiras de docentes da Educação Infantil, a das Profissionais do Magistério – Docência I tem direito ao acúmulo de cargo<sup>41</sup>.

TABELA 7 – CARREIRAS DOCENTES DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DEMONSTRADAS POR LOTAÇÃO (COM RETIRADA DA IDENTIFICAÇÃO DOCENTE REPETIDA) - CURITIBA, 2017

Lotação	Professora de Educação Infantil	Profissional do Magistério - Docência I	Total
CMEI - Educação Infantil – Creche	2.309 (60%)	0 (0%)	2.309 (52,8%)
CMEI - Educação Infantil - Pré-escola	1.542 (40%)	73 (13,9%)	1.615 (36,9%)
LPE - Educação Infantil - Pré-escola	0 (0%)	453 (86,1%)	453 (10,3%)
Total	3.851 (100%)	526 (100%)	4.377 (100%)

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 (2018).

Observando o total de professoras, independente da carreira ocupada na tabela 7, em que não constam as repetições de códigos das docentes ligadas à Educação Infantil pública municipal, 3.851 (88%) eram Professoras de Educação Infantil e 526 (12%) Profissionais do Magistério – Docência I<sup>42</sup> totalizando 4.377 profissionais dedicadas à etapa da Educação Infantil.

Nesta distribuição de profissionais pelos segmentos da Educação Infantil, 60% (2.309) das Professoras de Educação Infantil estavam dedicadas as turmas de Creche e 40% (1.542) trabalhavam nas turmas de Pré-escola, ratificando a

<sup>41</sup> É a possibilidade de trabalhar em dois turnos com matrículas diferenciadas (dois vínculos com a prefeitura). O acúmulo de cargo está amparado em Base Legal pela Constituição Federal, artigo 37 e Lei n° 6.174/70. É vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários e para as seguintes situações: a de dois cargos de professor; a de um cargo de professor com outro técnico ou científico; e a de dois cargos ou empregos privativos de profissionais de saúde, com profissões regulamentadas.

<sup>42</sup> Os dados relacionados às Profissionais do Magistério – Docência I foram os mais difíceis de verificar, o Departamento de Recursos Humanos da SME não consegue precisar quais são as profissionais (matrículas) que estão atuando na etapa de Educação Infantil, este levantamento foi elaborado a partir da quantidade de turmas de pré-escola lotadas nos prédios das escolas regulares.

informação de que 100% (3.851) das Professoras de Educação Infantil, que têm função Docente na RME, trabalham exclusivamente nos CMEIs. As Profissionais do Magistério – Docência I que atuam no segmento de Pré-escola, podem estar em dois locais distintos: 13,9% (73) encontram-se lotadas nos CMEIs, especificamente nas turmas de Pré-escola, e as outras 86,1% (453) nas turmas de Pré-escola lotadas nos prédios escolares (LPE).

Quando verificamos a distribuição das docentes segundo carreira e faixas etárias (TABELA 8), as divisões de faixas de 10 anos de idade indicam uma prevalência nas duas carreiras, de profissionais entre 38 e 48 anos de idade (39,8%), em sequência, estão as profissionais entre 27 e 37 anos (30,9%). A segunda faixa mais expressiva, que é a das professoras de 27 até 37 anos, nas três localidades, são aproximadamente 10% menores que as faixas etárias predominantes, sugerindo uma pequena diminuição de renovação e de acesso às carreiras.

TABELA 8 – DOCENTES DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DEMONSTRADAS POR FAIXA ETÁRIA E LOTAÇÃO - CURITIBA, 2017

Lotação	Faixa etária (Armacenado)	Professora de Educação Infantil	Profissional do Magistério - Docência I
CMEI - Educação Infantil – Creche	<= 26 anos	204 (8,8%)	
	27 – 37 anos	686 (29,7%)	
	38 – 48 anos	895 (38,8%)	
	49 – 59 anos	473 (20,5%)	
	60 anos ou +	51 (2,2%)	
Total		2.309	
CMEI - Educação Infantil - Pré-escola	<= 26 anos	135 (8,8%)	1 (1,4%)
	27 – 37 anos	489 (31,7%)	20 (27,4%)
	38 – 48 anos	600 (38,9%)	33 (45,2%)
	49 – 59 anos	281 (18,2%)	15 (20,5%)
	60 anos ou +	37 (2,4%)	4 (5,5%)
Total		1.542	73
LPE - Educação Infantil - Pré-escola	<= 26 anos		9 (2%)
	27 – 37 anos		159 (35,1%)
	38 – 48 anos		216 (47,7%)
	49 – 59 anos		62 (13,7%)
	60 anos ou +		7 (1,5%)
Total			453

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 (2018).

A composição da população docente segundo o sexo, em 2017, por ocasião da realização desta pesquisa, está descrita na tabela 9 e era de 84 docentes do sexo masculino e 4.293 do sexo feminino. Não é aceitável que o fato de ser mulher seja garantia de habilitação e atuação na Educação Infantil, este pensamento é equivocado, prejudica as mulheres e tem afastado os homens das funções relacionadas ao educar e principalmente ao cuidar na Educação Infantil.

Mulheres e homens, profissionais da Educação Infantil, procuram ser reconhecidos por outras características, como têm outros profissionais de diversas áreas: assiduidade, pontualidade, iniciativa, postura ética, responsabilidade e cumprimento de todas as atividades inerentes a esta profissão, sejam elas de cuidado ou relacionadas à educação das crianças pequenas.

TABELA 9 – DOCENTES DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DEMONSTRADAS POR SEXO – CURITIBA, 2017

Lotação	Sexo	Carreira		Total
		Professora de Educação Infantil	Profissional do Magistério - Docência I	
CMEI - Educação Infantil – Creche	Masculino	24 (1%)		24 (1%)
	Feminino	2.285 (99%)		2.285 (99%)
	Total	2.309		2.309
CMEI - Educação Infantil - Pré-escola	Masculino	43 (2,8%)	1 (1,4%)	44 (2,7%)
	Feminino	1.499 (97,2%)	72 (98,6%)	1.571 (97,3%)
	Total	1.542	73	1.615
LPE - Educação Infantil - Pré-escola	Masculino		16 (3,5%)	16 (3,5%)
	Feminino		437 (96,5%)	437 (96,5%)
	Total		453	453

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 (2018).

A presença masculina é maior na Pré-escola 65% (60) isoladamente, porém, os resultados gerais confirmam a grande predominância feminina nesta carreira. A proporção é de 98% (4.293) para o sexo feminino em contraposição de 2% (84) para o sexo masculino. Sobre este panorama, segundo Cerisara (2002, p.540), precisamos repensar:



Considerando que vivemos um momento histórico em que tanto as famílias quanto as instituições educacionais sofreram fortes transformações, cabe perguntar se, ainda hoje, a maternalização do magistério só pode ser considerada em sua negatividade. Ou melhor, será que não há como entender a feminização desta profissão como um processo que tem conseqüências contraditórias positivas e negativas tanto sobre a organização do trabalho em instituições educativas como sobre a identidade de suas profissionais? E que são estas conseqüências contraditórias que devem ser o ponto de partida para análise e elaboração de novas propostas para a construção da sua identidade e dos processos de formação destas profissionais?

Enquanto alguns autores percebem a predominância feminina somente como aspecto negativo, a autora Ana Beatriz Cerisara percebia nesta carreira características singulares, o que torna este trabalho junto às crianças pequenas e muito pequenas uma oportunidade especial de ação.

Fundamental ainda remeter para a especificidade do trabalho a ser realizado nas instituições de educação infantil para que se possa formular a seguinte pergunta: Não terá a afetividade um papel fundamental na construção das relações entre adultos e crianças de 0 a 6 anos? Será possível pensar o trabalho com estas crianças sem atividades que incluam a maternagem e práticas ligadas ao trabalho doméstico? Serão estas atividades excludentes da competência profissional? Como construir uma identidade profissional, se as práticas que são desenvolvidas se mesclam com as práticas domésticas? (CERISARA, 2002, p.542)

Estas questões remetem ao indivisível “Educar e Cuidar”, específico da etapa da Educação Infantil. Uma ação sem a outra desarticula o que se pretende alcançar. Para entender a dimensão do que está sendo exposto, basta adentrar a um CMEI e verificar as crianças agindo com autonomia, auxiliadas pelas professoras nas atividades que envolvem a alimentação, onde a criança: serve-se do que é preciso, senta-se e come, compartilhando destes momentos com as outras crianças. Não se trata de um momento caótico, existe harmonia entre profissionais e crianças, um cuidado ao dividir nas mesas as que estão mais autônomas e as que necessitam de maior atenção, e até, muitas vezes, de algumas colheradas levadas à boca.

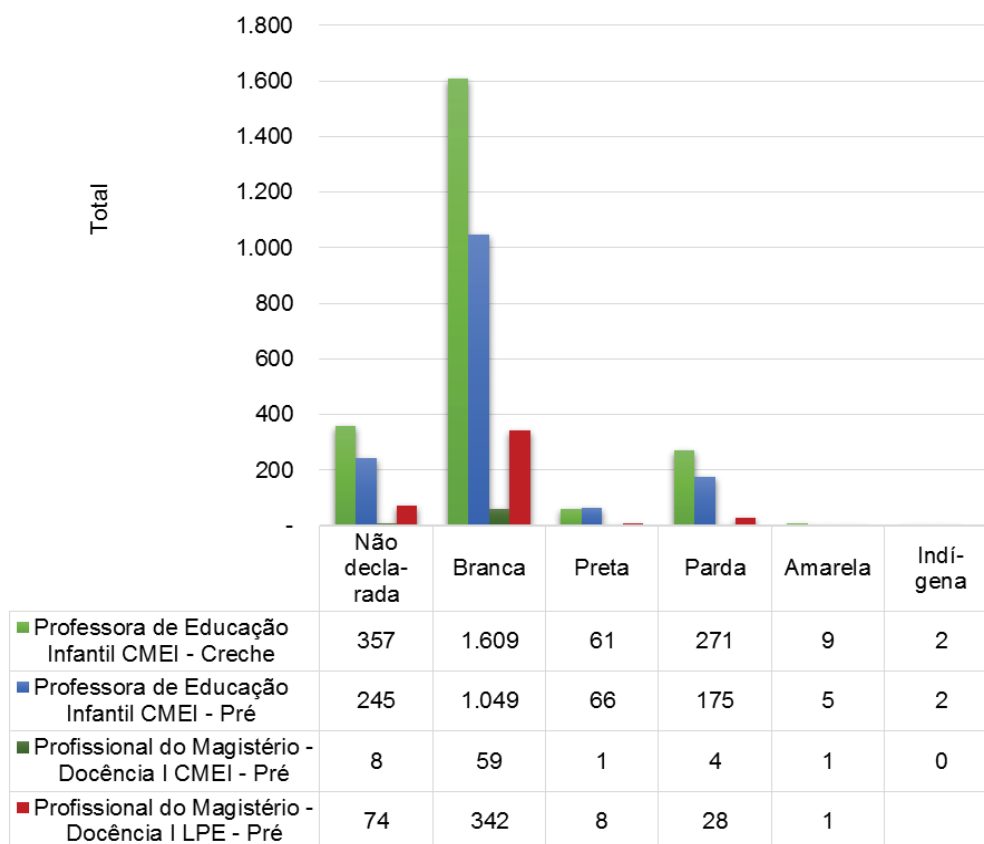
Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e também pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil. (CERISARA, 1999, p.17)

Não é uma atividade fácil, mas tudo funciona bem, não é um trabalho para qualquer pessoa e é preciso experiência e profissionalismo para proporcionar momentos como estes.

Esta dicotomização que, como já vimos anteriormente, vem de longa data, está tão arraigada nas práticas desenvolvidas nas instituições que foi preciso recorrer ao uso de uma terminologia que ajudasse a sinalizar que havia um avanço na compreensão do lugar, do valor e do estatus que estas atividades de cuidado às crianças precisam assumir nas instituições de educação infantil. (CERISARA, 1999, p.17)

Esta mistura de funções profissionais, pedagógicas e domésticas são essenciais para o desenvolvimento das crianças, porém, precisam ser compreendidas e valorizadas pela sociedade e governantes, valorizando as professoras que atuam nesta função.

GRÁFICO 2 – DOCENTES DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DEMONSTRADAS POR RAÇA/COR – CURITIBA, 2017



FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 (2018).

O gráfico 2 exibe dados complementares sobre o perfil das docentes que faziam parte da Educação Infantil no primeiro ano do prazo legal da universalização, no que se refere a raça/cor.

Verifica-se que a maioria das professoras da etapa da Educação Infantil brancas (70%), independente do segmento e carreira da etapa da Educação Infantil. A quantidade de dados não declarados (16%) supera a das professoras autodeclaradas pardas (11%).

Observando os percentuais do Censo de 2010, da população de Curitiba (TABELA 10), é possível confirmar a tendência do município, com a maioria da população autodeclarada branca.

TABELA 10 – POPULAÇÃO CENSITÁRIA DO MUNICÍPIO DE CURITIBA - SEGUNDO COR / RAÇA - 2010

Cor / Raça	População	%
Branca	1.380.012	78,77
Parda	296.140	16,90
Preta	49.320	2,82
Amarela	23.888	1,36
Indígena	2.421	0,14
Sem declaração	126	0,01
TOTAL	1.751.907	100,00

FONTE: IBGE - Censo Demográfico - Dados da amostra

NOTA: Posição dos dados, no site da fonte, 14 de maio e 28 de julho de 2014.

O não preenchimento do campo raça/cor, representado no gráfico 2, perpassa hipóteses distintas.

Inicialmente é preciso lembrar que é um campo de preenchimento obrigatório e que depende de uma ação anterior, de auto declaração, que ocorre no momento de preenchimento da documentação administrativa e que este campo foi incluído no EducaCenso no ano de 2005, portanto, é possível que cadastros anteriores a este ano não dispusessem deste questionamento nas fichas de registro administrativos, portanto parte da falta de declaração (não declaração), pode ser, reflexo da escola não possuir esta informação.

Essa situação fez com que o Inep lançasse, em 2015, a campanha “10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar”, com o objetivo de sensibilizar gestores escolares e técnicos encarregados de informar o Censo para a importância do correto preenchimento desse item. Na ocasião, a campanha destacou o alto índice de não declaração racial nesse recenseamento e reforçou a orientação contida no Caderno de Instruções, além de desenvolver material gráfico para sua divulgação pelos parceiros estaduais e municipais das secretarias de educação e escolas. (SENKEVICS, 2016, p.25)

Outro ponto a ser considerado é a dificuldade de autoidentificação por parte das profissionais, pois é inegável a complexa realidade multirracial brasileira.

Em suma, evidencia-se que este é um campo que ainda requer aprimoramento em seus procedimentos de coleta. Em vista dos dados apresentados, concluímos que o principal desafio parece residir no fato de que, apesar de ser um campo de preenchimento obrigatório, as escolas não o preenchem com o êxito esperado, selecionando, com efeito, a opção “não declarada” quando, em realidade, não obtiveram a informação. Resta, para finalizar, a seguinte questão: como garantir que escolas e redes de ensino apresentem essa informação em suas fichas de matrícula de alunos e registros administrativos de profissionais escolares em sala de aula? Esse passo é essencial para trazer mais subsídios à temática racial na educação básica. (SENKEVICS, 2016, p.21)

As docentes são objeto de análise desta pesquisa, porém não é possível descrevê-las sem verificar seus locais de trabalho.

#### 4.1.2 Onde estão?

Em 2017 estavam em funcionamento 198 instituições que atendiam à creche segundo os dados do Censo Escolar 2017 na Tabela CE- Escolas, entretanto, a PMC apresentava uma lista com 206 CMEIs em sua página eletrônica<sup>43</sup> oficial no ano de 2017. Essa diferença, possivelmente, se dá na forma como cadastram as instituições e nos critérios estabelecidos para apresentação dos dados do Censo Escolar.

As 198 instituições atendiam 664 turmas de creche e 568 turmas de pré-escola, praticamente, em período integral, enquanto, as 182 Escolas Municipais regulares atendiam 90 turmas no período matutino, 163 turmas no vespertino e 39 turmas no integral (TABELA 11).

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/educacao-infantil/3414>> Acesso em: 27 jan. 2018.

TABELA 11 – QUANTIDADE DE TURMAS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA POR TURNO DE FUNCIONAMENTO – CURITIBA, 2017

Etapa de ensino da turma		Frequência (N)	Porcentual (%)
CMEI - Educação Infantil – Creche	Manhã	2	0,3
	Tarde	2	0,3
	Integral	660	99,4
Total		664	100
CMEI - Educação Infantil - Pré-escola	Manhã	2	0,00
	Tarde	10	0,02
	Integral	556	0,98
Total		568	100
LPE - Educação Infantil - Pré-escola	Manhã	90	0,31
	Tarde	163	0,56
	Integral	39	0,13
Total		292	100

FONTE: Elaborado pela autora (2018) a partir do Banco de Dados do Censo Escolar – CE - Turmas, 2018.

NOTA: As turmas de creche (manhã e tarde) são do CMEI Nice Braga e as turmas de Pré (manhã e tarde) são do CMEI Nice Braga e CMEI Caiuá Ilhéus de acordo com as informações do Censo Escolar.

A quantidade total de Creches e Pré-escolas é de 1.524 turmas. As turmas existentes no CMEIs abrangem 81% (1.232 turmas) no atendimento à etapa da Educação Infantil enquanto as LPE representam 19% (292 turmas), reforçando a atenção à natureza de atendimento em período integral dos CMEIs.

A faixa das turmas dedicadas a Creche (crianças de 0 a 3 anos) é de 44% (664 turmas), em contraponto aos 56% (860 turmas) que atendem a Pré-escola (crianças de 4 e 5 anos).

Neste contexto as turmas específicas de creche são quase a totalidade de modalidade integral (excetuando as turmas pertencentes ao Centro Municipal de Educação Nice Braga e CMEI Caiuá Ilhéus), no entanto, as turmas dedicadas ao pré estão distribuídas da seguinte forma: 11% (92) funcionam no período matutino, 20% (173) no período vespertino e 595 (69%) funcionam em período integral.

As professoras dedicadas a Educação Infantil encontravam-se distribuídas da seguinte maneira (TABELA 12):

TABELA 12 – DISTRIBUIÇÃO DAS DOCENTES DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR TURNO DE FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES – CURITIBA, 2017

Turno de funcionamento		Segmento da Educação Infantil			Total
		CMEI - Educação Infantil - Creche	CMEI - Educação Infantil - Pré-escola	LPE – Educação Infantil – Pré-escola	
Professora de Educação Infantil	Manhã	7			7
	Tarde	6			6
	Integral	2.319			2.319
Total		2.332			2.332
Professora de Educação Infantil	Manhã		8		8
	Tarde		14		14
	Integral		1.525		1.525
Total			1.547		1.547
Profissional do Magistério - Docência I	Manhã		10		10
	Tarde		9		9
	Integral		89		89
Total			108		108
Profissional do Magistério - Docência I	Manhã			150	150
	Tarde			310	310
	Integral			100	100
Total				560	560

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 (2018).

NOTA: As turmas de creche (manhã e tarde) são do CMEI Nice Braga e as turmas de Pré (manhã e tarde) são do CMEI Nice Braga e CMEI Caiuá Ilhéus de acordo com as informações do Censo Escolar

Nesta análise os códigos docentes foram mantidos, mesmo duplicados, pois a intenção era demonstrar a alocação de profissionais por turno, considerando todas as possibilidades de lotação/ocupação das professoras.

A existência de duas carreiras é o ponto chave desta pesquisa, principalmente porque podemos afirmar que a Educação Infantil do Município é atendida majoritariamente pelas Professoras da Educação Infantil, ou seja, 60% das 3.879 Professoras de Educação Infantil trabalham com as crianças de 0 a 3 anos e 40% trabalham com as crianças de 4 e 5 anos (nos CMEIs).

As Professoras da Educação Infantil recebem menos, trabalham mais horas por dia e precisaram lutar muito para ter o seu status de professora reconhecido, ainda que só na nomenclatura e tão tardiamente.

A questão do atendimento parcial ou integral é mencionada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

[...] 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. É dever do Estado garantir a oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p.12).

A oferta da Educação Infantil é direito da criança e do trabalhador, conforme preconiza a CF de 1988, porém é necessário reconhecer a sua função social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem as escolas infantis como instituições abertas às famílias e à comunidade, como um local que oferece a efetivação de um direito social de todas as famílias e que tem por objetivo garantir bem estar a todos. Nesse sentido, esses estabelecimentos educacionais têm como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada. Torna-se, assim, um espaço de vida coletiva onde, diferentemente do ambiente doméstico, os bebês convivem com um grupo de crianças pequenas. Nesse lugar, junto com seus amigos e amigas, sob a coordenação de adultos especializados, as crianças têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas. (BARBOSA, 2010, p.3)

Nestas instituições, excetuando as profissionais afastadas, emprestadas ou readaptadas em outros órgãos é que trabalhavam todas as Professoras de Educação Infantil, 100% (3.879), cumprindo período integral (8 horas).

Neste ponto, é importante destacar que a etapa da Educação Infantil tem um quadro profissional bem desigual, já que é constituída, sobretudo pelas Professoras de Educação Infantil, que são as que recebem o menor salário proporcional e trabalham o dobro do tempo por dia. Estas profissionais têm na maioria formação superiores a exigida por lei para acesso à carreira. É possível então afirmar que as políticas educacionais para a Educação Infantil, levam em conta as demandas econômicas e interesses políticos e não as necessidades das profissionais que nela atuam, neste caso, tendo em sua estrutura duas carreiras, a que realmente sustenta a etapa de Educação Infantil na rede têm menos valorização.

Examinando novamente a tabela 12, onde as matrículas das docentes estão repetidas, podemos notar que as Professoras de Educação Infantil estão todas lotadas nos CMEIs, em turno integral. As 668 Profissionais do Magistério – Docência I atendiam predominantemente no período vespertino 48% (319), no período integral eram 28% (189) e no matutino 24% (160). Ressaltando que, em período integral, é

necessário contabilizar duas matrículas para cada dia de trabalho, devido à carga horária semanal de 20 horas nesta carreira.

Para estas Profissionais de Magistério - Docência I existia algumas possibilidades de configuração de local e horário de trabalho<sup>44</sup>:

- a) Possuir dois padrões (duas matrículas) e cumprir 8 horas por dia (4 horas + 4 horas);
- b) Trabalhar em regime de RIT<sup>45</sup>, que é sigla do Regime Integral de Trabalho no contra turno do seu padrão (matrícula);
- c) Cumprir um turno na Educação Infantil (4 horas) e o outro, por exemplo, no Ensino Fundamental – Anos iniciais (4 horas) = (8 horas diárias);
- d) Cumprir os dois turnos na Educação Infantil.

As Profissionais do Magistério – Docência I estão aptas a atuar do Pré à 4ª série do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, conforme atesta sua descrição de cargo: III - Docência I, o conjunto de atividades pedagógicas e didáticas de atendimento direto aos alunos da educação básica, ciclos I e II, compreendendo desde o Pré à 4ª Série do ensino fundamental.

Existiam Profissionais do Magistério – Docência I fixadas<sup>46</sup> nas escolas e nos CMEIs, no entanto, nos CMEIS a atuação destas profissionais era e é restrita aos grupos de crianças da pré-escola.

É interessante destacar que a Profissional de Magistério – Docência I pode ainda circular pelos seguintes equipamentos: Escolas, CMEI, Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Farol do Saber e Educação Especial, enquanto à Professora de Educação Infantil é restrito o trabalho no ambiente do CMEI na creche e na pré-escola.

A mobilidade entre os equipamentos da SME ou especificamente entre CMEIs é possibilitada à Profissional de Magistério – Docência I e a Professora de Educação Infantil, respectivamente, por meio do procedimento de remanejamento, que ocorre, atualmente por etapa eletrônica e anualmente via prefeitura respeitados

---

<sup>44</sup> Outras configurações são possíveis, mas não serão detalhadas por não fazerem parte do escopo deste trabalho que trata especificamente da Educação Infantil.

<sup>45</sup> A liberação de RITs acontecem com intuito de cobrir todas as vagas efetivas e todas as licenças com mais de 30 dias. As direções de escola/CMEIs indicam 50% das vagas de RIT e os outros 50% são escolhidos do banco de dados junto as chefias de núcleo regional.

<sup>46</sup> Todos os Profissionais do Magistério são lotados na Secretaria Municipal da Educação e Cultura e têm suas vagas fixadas nos Estabelecimentos de Ensino, onde exercem as atividades referentes aos respectivos cargos, conforme necessidade e interesse da Rede Municipal de Ensino.



os limites de atuação de cada carreira. A existência do Procedimento de Remanejamento<sup>47</sup> extinguiu uma das hipóteses iniciais deste projeto, que era a de que a formação dos professores interferiria de alguma forma na lotação dos mesmos.

Segundo a SMRH, uma vez que a Profissional do Magistério – Docência I é fixada em uma Escola Municipal Regular com Ensino Fundamental - Anos Iniciais ela passa a fazer parte do cadastro administrativo específico da sua categoria profissional, a de docentes que atuam do Pré ao 5º ano, deixando de constar no cadastro referente à Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Recursos Humanos, portanto não são contabilizados como profissionais específicos da Educação Infantil.

Diante disto, quando lotadas nos prédios das escolas, as crianças do Pré têm horários de aula para disciplinas de Artes e Educação Física, pois apenas desta forma é possível proporcionar os 30% (hora atividade) à professora regente.

Curitiba tem um CME criado a partir da aprovação da Lei nº 6.763/1985, posteriormente alterada pela lei 12.081/2006. O CME tem jurisdição sobre todos os equipamentos que ofertam Educação Básica, entre eles as instituições de ensino municipais (públicas e privadas). Este órgão é responsável pelas Normas e Princípios para a Educação Infantil Municipal, publicado em 15 de abril de 2013 na Deliberação CME nº02/2012.

Embora existam órgãos reguladores, algumas contradições vêm se constituindo quanto à diferença representativa existente entre a atuação da Profissional de Magistério – Docência I na Educação Infantil no CMEI ou no Pré lotado no prédio da Escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, mesmo sendo duas instituições pertencentes a mesma Prefeitura.

Existem construções teóricas, deliberações e atribuições comuns, mas as realidades objetivas dos CMEIs em relação às turmas de Pré-escola lotadas nos prédios das Escolas regulares são concretas e desrespeitam a Resolução nº

---

<sup>47</sup> A Portaria 25/2007 define o processo de Remanejamento como uma concessão de transferência do exercício do Profissional do Magistério e/ou integrante de outro quadro profissional lotado na SME de determinada unidade para outra, sejam Escolas, CMAE, CMEI, ou outras unidades administrativas da Secretaria Municipal da Educação, mantendo a mesma situação funcional. Para fins de troca do local de trabalho pelo servidor são considerados o tempo de serviço na rede municipal e o tempo de serviço no local onde o profissional encontra-se lotado. Cada local tem um valor ponderal, nesse considera-se a distância do marco zero da cidade, quando mais distante maior o valor ponderal.

0162/05 da Secretaria de Estado da Saúde do Paraná. Sejam as relacionadas à estrutura física, como a ausência de banheiros e bebedouros adaptados para as crianças pequenas, parque infantil adequado, áreas livres para brincar, refeitório e salas amplas ou mesmo relacionadas as atribuições relacionadas a Educação Infantil onde as crianças vivenciam rotinas inerentes à refeição, higiene e repouso.

Dentro das escolas existe uma cultura relacionada ao Ensino Fundamental, seja em relação às falas específicas ou as práticas. É um ambiente de sistema educacional específico onde circulam professoras e alunos. Os autores Viñao Frago e Escolano (1998), legitimam esta afirmação quando ressaltam:

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 64)

Diante do exposto é possível perceber que as Profissionais do Magistério - Docência I que trabalham nas turmas de Pré-escola lotadas nos prédios das Escolas estão sujeitas a procedimentos diferenciados do restante das colegas com as quais convive no ambiente de trabalho, bem como precisam se adaptar as práticas em relação ao que não está em conformidade.

O contato com os pares é considerado fonte de experiência na área da docência na Educação Infantil, onde a base é construída no contexto institucional e a experiência construída socialmente. Sobre esta questão, Viñao Frago e Escolano (1998) advertem: O espaço não é neutro. Sempre educa. Portanto, ser docente no pré lotado no prédio da escola regular implica em diferentes maneiras de ser professora na etapa da Educação Infantil.

[...] a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico. E, com isso, quero dizer num lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para este fim. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 69)

CMEIs eram propostas de equipamentos públicos bem planejados e devidamente equipados para atender as crianças de 3 meses a 5 anos da

comunidade. Vale recordar que os CMEIs são descritos na página eletrônica<sup>48</sup> da prefeitura como:

Estabelecimentos oficiais de educação infantil que desenvolvem ações de educação e cuidado, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças de 3 meses a 5 anos. Prestam atendimento de 2ª a 6ª feira das 7h às 18h, oferecendo atividades educativas como: brincadeiras, jogos, trabalhos com movimentos, artes, oralidade, literatura, entre outras; e ações de cuidado como: alimentação adequada às crianças, segurança e higiene.

A tabela 13 apresenta a distribuição das docentes nos equipamentos da etapa de Educação Infantil na RME, por turno, bem como a distribuição por faixas de matrículas de crianças nestes períodos. As colunas com as carreiras exibem quantas profissionais estão lotadas em cada tipo de configuração.

TABELA 13 - DISTRIBUIÇÃO GERAL DAS CARREIRAS DOCENTES DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR NÚMERO DE MATRÍCULAS POR TURMA E TURNO DE FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DA RME – 2017

(continua)

Turma	Turno	Nº matrículas (armazenado)	Professora de Educação Infantil	Profissional do Magistério - Docência I	Total
CMEI – CRECHE	Manhã	21 - 30 crianças	7		7
		21 - 30 crianças	6		6
	Integral	<= 5 crianças	5		5
		6 - 8 crianças	2		2
		9 - 10 crianças	11		11
		11 - 15 crianças	23		23
		16 - 20 crianças	778		778
		21 - 30 crianças	1.493		1.493
31 crianças ou +	7		7		
Total			2.332		2.332
CMEI – PRÉ	Manhã	16 - 20 crianças	6	9	15
		21 - 30 crianças	1	1	2
	Integral	21 - 30 crianças	14	9	23
		11 - 15 crianças	3	0	3
		16 - 20 crianças	71	4	75
		21 - 30 crianças	934	61	995
		31 crianças ou +	518	24	542
Total			1.547	108	1.655

<sup>48</sup> Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/centros-municipais-de-educacao-infantil-cmei/5808>

TABELA 13 - DISTRIBUIÇÃO GERAL DAS CARREIRAS DOCENTES DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR NÚMERO DE MATRÍCULAS POR TURMA E TURNO DE FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DA RME – 2017

(conclusão)

Turma	Turno	Nº matrículas (armazenado)	Professora de Educação Infantil	Profissional do Magistério - Docência I	Total
PRÉ – LPE	Manhã	11 - 15 crianças		2	2
		16 - 20 crianças		8	8
		21 - 30 crianças		140	140
	Tarde	11 - 15 crianças		2	2
		16 - 20 crianças		17	17
		21 - 30 crianças		291	291
	Integral	16 - 20 crianças		10	10
		21 - 30 crianças		90	90
		Total		560	560

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 (2018).

NOTA: As turmas de creche (manhã e tarde) são do CMEI Nice Braga e as turmas de Pré (manhã e tarde) são do CMEI Nice Braga e CMEI Caiuá Ilhéus de acordo com as informações do Censo Escolar.

Primeiramente cabe ressaltar que o conceito que define a quantidade de crianças por turma é diferente em relação ao limite do número de crianças em relação à presença de uma professora, pois muitos fatores fazem parte destes cálculos. De acordo com a legislação, as turmas podem até serem maiores, desde que a quantidade de professoras por crianças e outras normas específicas<sup>49</sup> sejam respeitadas, porém, esta situação não pode ser defendida como uma relação pedagógica qualificada. A tabela 13 não busca detalhar esta relação, apenas demonstra este entrecruzamento.

As turmas de creche estão todas nos CMEIs, em jornada integral. Cabe reforçar que este segmento não é etapa obrigatória e sim de demanda social. Para a escolha das crianças, a equipe dos CMEIS (em consonância ao Núcleo regional e Conselho Tutelar) realiza visitas técnicas, a fim de disponibilizar as vagas existentes, mediante os registros da fila de espera. As crianças de 0 a 3 anos não têm direito assegurado por lei, portanto o município busca responder a esta demanda, porém a questão a ser lançada e que não faz parte do escopo desta pesquisa é: a que custo?

Nas pré-escolas lotadas nos prédios das escolas (LPE) as turmas são maiores no período da tarde, representando a lotação de mais da metade das

<sup>49</sup> Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, do Conselho Estadual de Educação, Deliberação nº 02/14, recomenda salas para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados, respeitando a área mínima de 1,5 m<sup>2</sup> por criança atendida; que as áreas cobertas tenham no mínimo um metro quadrado por aluno.

Profissionais de Magistério – Docência I na Educação Infantil - LPE, ou seja, 291 professoras (52%). A maioria das turmas de pré (LPE) tem mais de 21 alunos com idades diferentes (4 e 5 anos).

Um importante aspecto é que cada turma de Pré-escola lotado no prédio da Escola é atendido por apenas uma Profissional do Magistério – Docência I, não raro, algumas escolas contam com uma vaga para estágio na Educação Infantil.

As turmas integrais (LPE), portanto, precisam de uma Profissional do Magistério – Docência I pela manhã e outra pela tarde (matrículas/vínculos diferentes, ainda que seja o mesmo código de pessoa física), o que torna as turmas de Pré integrais lotadas nos prédios da escola muito mais onerosas para a prefeitura.

Ainda na tabela 13, verificamos que nos CMEIs algumas turmas extrapolam as 30 crianças, dispendo de um total de 542 profissionais (33%), principalmente no segmento do pré integral, porém a maior demanda de profissionais atende a faixa de 21-30 crianças nas turmas de pré, um total de 995 docentes (60%).

Esta superlotação dificulta o trabalho das professoras e contraria a Deliberação nº 02/2012 do CME que se aproxima do PME quando prevê no art. 14: cinco crianças por professor nas turmas de 0 a 1 ano; oito crianças de 1 a 2 anos; dez crianças de 2 a 3 anos; quinze crianças de 3 a 4 anos e vinte crianças de 4 a 5 anos. A meta propõe:

META 19: Reduzir o número de estudantes por turmas:

19.2 Implantar, de forma gradativa, o limite de estudantes por profissional e por turma conforme o seguinte padrão, 0-1 até 5 crianças, de 1-2 até 8 crianças, 2-3 até 10 crianças, 3-5 até 15 crianças, ensino fundamental séries iniciais até 20 estudantes, fundamental séries finais até 25 estudantes, no período de vigência do PME."

Estes limites do número de crianças em relação à presença de uma professora são resultados de estudos, portanto, arranjos superiores podem ser considerados depósitos de crianças com supervisão limitada.

É interessante ressaltar que a quantidade de Profissionais do Magistério – Docência I que trabalham no Pré - LPE, igual a 453 docentes é superior a quantidade projetada e que seria um resultado aproximado a soma de número de turmas da manhã, tarde e dobro das integrais, que resultaria em 331 turmas. Esta diferença é de 122 profissionais a mais.

Nesta etapa permitiu-se delinear a composição docente por função e lotação, considerando uma diferença de: 6 Profissionais do Magistério – Docência I a menos e 5 Professores de Educação Infantil a mais entre o Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 e o Banco de Dados proveniente do Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação\_2017 no que se refere aos CMEIs e que pode ser decorrente da variação entre os meses de levantamento dos dados entre a SMRH<sup>50</sup> e Censo Escolar<sup>51</sup>, o que pode ser observado na tabela elaborada no LDE, exibida no apêndice 4.

A verificação destas distribuições foi possível devido as informações do Banco de Dados proveniente do setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação\_2017 (IRH), pois o Censo contabiliza as docentes sem distinguir as carreiras existentes na Educação Infantil.

A verificação do Cadastro de Profissional Escolar de Sala de Aula (ANEXO 3) comprova que as questões respondidas e que dão origem aos dados do Censo Escolar na tabela referente aos Docentes não detalham esta questão.

#### 4.1.3 Qual a condição de entrada na RME em relação à formação inicial?

Quanto a valorização docente por meio da formação, na prática existiam dificuldades nas duas carreiras, algumas efetivas e outras anunciadas e que podem ser acompanhadas, principalmente por meio das mídias que os sindicatos de classe possuem e divulgam.

A saber, o SISMUC é o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais Curitiba, e o SISMMAC é o Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba e esta diferença se deve ao tipo de carreira a qual o cargo está alinhado.

É por meio das notícias das páginas oficiais dos sindicatos que parte das ocorrências que afetam às docentes foram observadas, portanto, os sindicatos tornam-se aliados quanto a fiscalização em relação às manobras políticas do município. Quanto às manobras efetivas, poderíamos citar a presença confirmada de

---

<sup>50</sup> Os dados da SMRH foram recebidos inicialmente em 21 dez 2017 e complementados no dia 09 mai 2018, todos referentes ao ano de 2017.

<sup>51</sup> O Censo Escolar é resultado da realidade informada pela rede de ensino e suas escolas até a última quarta-feira do mês de Maio do ano de 2017, os dados são públicos e oficializados pelo MEC.

mais de 400 estagiários<sup>52</sup> contratados pela prefeitura trabalhando nas escolas e CMEIs desde fevereiro de 2017, as anunciadas são muitas, entre elas a proposta de criação de um cargo de auxiliar de Ensino Médio<sup>53</sup>, sem necessidade de concurso público e que admitiria novamente profissionais leigas.

Anunciada em novembro de 2017, tramitou entre conselho, Ministério Público, e outros órgãos reguladores, porém sem ser aprovada e que podem ser verificadas no apêndice 6, elaborado como uma forma de alerta.

A formação qualificada dos professores constitui um dos fatores mais relevantes envolvidos na qualidade dos serviços educacionais e as alterações de legislação só fazem prejudicar este objetivo.

O Título VI denominado Dos Profissionais da Educação na LDB (BRASIL, 1996) trata no Artigo nº62 dos seguintes termos com três revisões de versão:

1ª versão: Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

2ª versão: Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Última versão publicada: Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

---

<sup>52</sup> A vereadora Professora Josete do Partido dos Trabalhadores (PT) participou de uma audiência em 09/05/2018 no Ministério Público do Trabalho (MPT) com o procurador Inajá Vanderlei Silvestre dos Santos. A reunião teve como pauta a contratação de estagiários no apoio aos estudantes com deficiência em processo de inclusão em escolas e CMEIs. Disponível em: <http://sismuc.org.br/noticias/17/Na%20Pauta/6864/josete-quer-acao-civil-sobre-atuacao-de-estagiarios-%20e-cmeis%20em-escolas->. Acesso em: 19 abr 2018.

<sup>53</sup> Ver notícia na página do SISMMAC. Disponível em <http://www.sismmac.org.br/noticias/2/informe-se/6555/cme-discute-redimensionamento-da-educacao-infantil-com-protestos>. Acesso em: 19 abr 2018.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a LDB dispõe de algumas diretrizes que procuram valorizar a carreira do magistério. Porém, existe uma tendência à mudança, no caso, para pior, quando são admitidas exceções provisórias, como a da formação em Curso Normal de Nível Médio para atuação na Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

No município de Curitiba a exigência de formação inicial para as docentes das carreiras de Professora de Educação Infantil e Profissional do Magistério – Docência I via concurso público estão descritas nos respectivos Planos de Cargos, Carreiras e Salários.

A formação inicial solicitada na lei se apresenta como base de conhecimentos que embasarão as ações das professoras em suas funções. A comprovação se efetiva por meio da apresentação de títulos (diplomas ou certificados).

Possuir formação inicial para acesso ao cargo não significa estar preparada para exercer a função docente. Diferentes turmas, instituições e crianças proporcionam aprendizagens diferenciadas, teoria e prática não podem ser dicotômicas na atividade docente.

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional. (GATTI, 2013, p.17)

A distribuição das professoras por nível de formação na etapa de Educação Infantil na RME de Curitiba no ano de 2017 era a exibida na tabela 14.



TABELA 14 – ESCOLARIDADE DOCENTE POR CARREIRA X ETAPA DE ENSINO - CURITIBA, 2017

Lotação	Escolaridade docente	Carreira		Total
		Professora da Educação Infantil	Profissional do Magistério - Docência I	
CMEI – CRECHE	Fundamental completo	2		2
	Ensino Médio completo	527		527
	Superior completo	1.784		1.784
	Total	2.313		2.313
CMEI – PRÉ	Fundamental incompleto	1		1
	Ensino Médio completo	300	1	301
	Superior completo	1.241	69	1.310
	Total	1.542	70	1.612
PRÉ – LPE	Ensino Médio completo		2	2
	Superior completo		450	450
	Total		452	452

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 (2018).

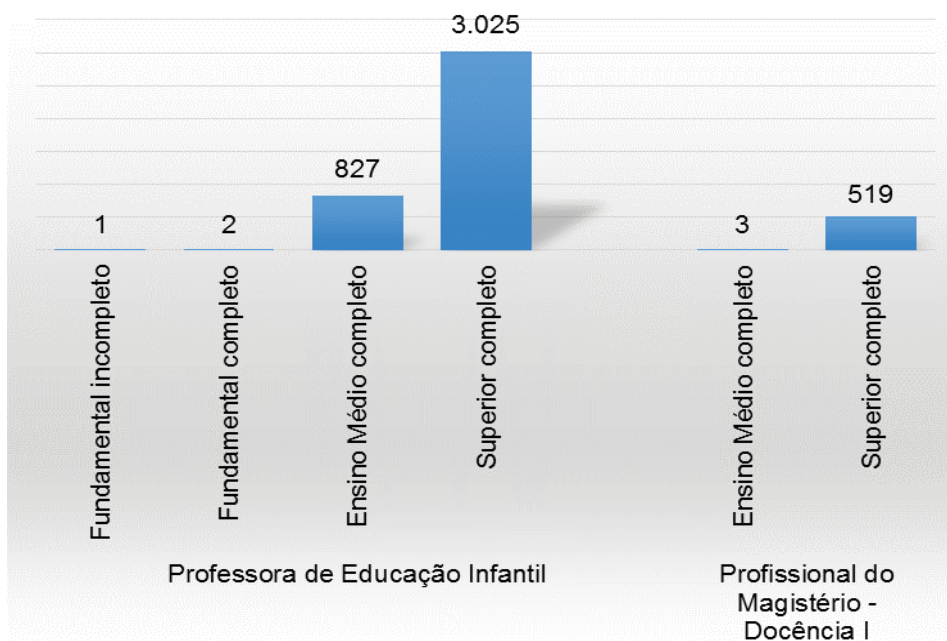
Observando a tabela 14 é possível verificar que a maioria das docentes, independente da carreira, tem escolaridade em Nível Superior completo. São 78,5% das Professoras de Educação Infantil e 99% das Profissionais do Magistério - Docência I.

Proporcionalmente, existem mais professoras de Educação Infantil com Curso Superior completo nas turmas do segmento do pré (80%) que na creche (77%), ambas nos CMEIs, no entanto, quando se observa o número de profissionais com Ensino Médio, esta situação se inverte, pois são 22% das professoras na creche em relação aos 19% no pré.

Das Professoras de Educação Infantil 78,5% (3.025) têm curso Superior completo, 21,4% (827) têm Ensino Médio completo, 2 docentes têm apenas Fundamental completo e 1 tem o Fundamental incompleto. As três docentes com nível Fundamental completo ou incompleto ingressaram sem a formação indicada por lei (Ensino Médio – modalidade Magistério) por meio dos concursos anteriores, porém têm direito a permanecer na estrutura da RME enquadradas na parte especial. Todas as outras 3.855 docentes citadas estão enquadradas na parte permanente, independentemente do nível de formação maior que o exigido.

Das Profissionais do Magistério – Docência I, 99,4% (519) docentes tem a formação adequada a exigência mínima (Ensino Superior – Licenciatura), porém, ainda atuam na rede 3 professoras com Ensino Médio.

GRÁFICO 3 - ESCOLARIDADE DAS DOCENTES POR CARREIRA – CURITIBA, 2017



FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 (2018).

O gráfico 3 apresenta esta desproporção, gerada devido a superioridade numérica das Professoras de Educação Infantil em relação às Profissionais do Magistério na etapa da Educação Infantil.

Embora 78,5% (3.022) Professoras de Educação Infantil apresentem curso superior, a exigência mínima para entrada do último concurso permanece mantida para nível médio.

A manutenção do acesso das Professoras de Educação Infantil, com formação mínima exigida em Nível Médio, modalidade magistério (pós médio ou sequencial) é negativa para a categoria e um dos principais pontos negativos na luta pela isonomia.

A conservação desta exigência mínima explica a grande rotatividade e pedidos de exoneração.

As Professoras de Educação Infantil que têm formação superior, ao permanecerem no cargo encontram-se subjugadas. São profissionais com formação específica maior que a exigida. A realidade é que, seja por falta de motivação, ou de mobilização, as Professoras de Educação Infantil estão deixando a carreira.

TABELA 15 – QUANTIDADE DE DOCENTES COM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO POR SEGMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – CURITIBA, 2017

Lotação	Carreira	Pós graduação/tipo	Faixa de idade em anos das docentes (Armazenado)					Total
			<= 26	27 - 37	38 - 48	49 - 59	60+	
CMEI – Creche	Professora de Educação Infantil	Especialização	14	114	169	101	6	404
		Doutorado	0	0	0	1	0	1
CMEI – Pré	Professora de Educação Infantil	Especialização	12	86	132	64	8	302
		Mestrado	0	1	1	0	0	2
CMEI – Pré	Profissional do Magistério – Docência I	Especialização	0	9	15	8	3	35
		Mestrado	1	0	0	0	0	1
LPE – Pré	Profissional do Magistério – Docência I	Especialização	5	79	118	30	2	234
		Mestrado	0	1	2	0	0	3

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 (2018).

Na Rede Municipal de Educação, em 2017, existiam apenas 6 professoras com Mestrado (2 Professoras da Educação Infantil e 4 Profissionais do Magistério – Docência I), 1 professora com Doutorado (Professora da Educação Infantil) e 975 professoras com Especialização.

Quanto à distribuição destes títulos, 72% das especializações eram das Professoras de Educação Infantil consideradas um total de 3.924 profissionais desta carreira. As Profissionais do Magistério – Docência I contavam com 28% das especializações sobre um efetivo de 453 professoras atuando na etapa da Educação Infantil.

No Censo Escolar não há distinção quanto à conclusão de Mestrado<sup>54</sup> Acadêmico ou Profissional.

A LDB não trouxe alterações significativas na pós-graduação, seja stricto sensu (mestrado e doutorado), seja lato sensu (especialização), porém, trata-se de um setor que aumentou bastante, em decorrência dos estímulos das políticas públicas recebidos.

<sup>54</sup> O mestrado profissional ou acadêmico são pós-graduações, que passam pelos critérios rigorosos da CAPES, órgão regulador dos cursos de pós-graduação stricto sensu. Este modelo veio ganhando espaço nos últimos anos, a partir da sua regulamentação, em 2009. O mestrado tradicional (acadêmico) é mais focado no professor pesquisador, que tem o objetivo a carreira docente, e o mestrado profissional tem como objetivo uma formação diferenciada para a atuação nas empresas.

Um curso de pós-graduação no Brasil, para ter validade nacional, deve ser recomendado pela CAPES. Posteriormente, será avaliado anualmente e conceituado de três em três anos, o que cria um sistema de controle e regulação de cada um dos cursos e do espaço social que integram. Em contrapartida, o que é de extrema importância, a mesma agência que avalia (CAPES) define parte substancial do financiamento dos diversos cursos, detendo, assim, uma margem de poder bastante ampla no que diz respeito à indução (para onde deseja que o crescimento do sistema ocorra) e ao controle do seu cumprimento. (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015, p.45)

Após esta análise geral, passamos a verificar condições específicas em relação à formação superior das docentes. Na tabela 16, podemos observar as áreas de formação de Curso Superior das professoras da rede por carreira e lotação.

TABELA 16 – DISTRIBUIÇÃO DAS DOCENTES POR CURSO SUPERIOR PRINCIPAL X LOTAÇÃO X CARREIRA - RME – 2017

(continua)

	Carreira			
	Professora de Educação Infantil		Profissional do Magistério - Docência I	
	CMEI - Creche	CMEI - Pré	CMEI - Pré	LPE – Pré
Administração – Bacharelado	14	3	1	
Agronomia – Bacharelado	1			
Arquitetura e Urbanismo – Bacharelado	1			
Artes Visuais – Licenciatura	1	3	1	4
Biomedicina – Bacharelado	1	2	0	
Ciências Biológicas – Bacharelado	1			
Ciências Biológicas – Licenciatura	4	6	1	2
Ciências Contábeis – Bacharelado	5	1	0	
Ciências Econômicas – Bacharelado	1	1	0	
Ciências Naturais – Licenciatura	1	1	0	
Ciências Sociais – Bacharelado	3	2	0	
Ciências Sociais – Licenciatura		2	0	
Design – Bacharelado	1	1	0	
Design de Moda – Tecnológico	1			
Direito – Bacharelado	4	7	0	
Educação Física – Licenciatura	7	16	0	48
Enfermagem – Bacharelado	1	1	0	
Engenharia Florestal – Bacharelado		1	0	
Fabricação Mecânica – Tecnológico		1	0	
Filosofia – Bacharelado	1			
Filosofia – Licenciatura	8	3	3	
Fisioterapia – Bacharelado	2			

TABELA 16 – DISTRIBUIÇÃO DAS DOCENTES POR CURSO SUPERIOR PRINCIPAL X LOTAÇÃO X CARREIRA - RME – 2017

(continuação)

	Carreira			
	Professora de Educação Infantil		Profissional do Magistério - Docência I	
	CMEI - Creche	CMEI - Pré	CMEI - Pré	LPE – Pré
Geografia - Bacharelado				1
Geografia - Licenciatura	3			2
Gestão da Tecnologia da Informação – Tecnológico	1	1	0	
Gestão de Recursos Humanos - Tecnológico	4	2	0	
Gestão Financeira - Tecnológico	2			
Gestão Pública - Tecnológico	4	3	0	
História – Bacharelado	8	7	1	5
História – Licenciatura		2	0	3
Jornalismo - Bacharelado	2			
Letras - Língua Estrangeira - Licenciatura		1	0	
Letras - Língua Portuguesa - Licenciatura	2	1	0	2
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura	19	6	2	10
Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística) - Licenciatura	1	2	0	2
Logística - Tecnológico	1	1	0	
Marketing - Tecnológico	1			
Matemática - Licenciatura	6	1	0	9
Música – Licenciatura				1
Nutrição - Bacharelado	1			
Outro curso de formação superior - Licenciatura	1			1
Outro curso de formação superior - Tecnológico	1			
Pedagogia - Ciências da Educação (Bacharelado)	10	0	1	
Pedagogia - Licenciatura	1625	1142	57	359
Processos Gerenciais - Tecnológico	2			
Produção Moveleira - Tecnológico		0	1	
Psicologia - Bacharelado	8	6	0	
Publicidade e Propaganda - Bacharelado		1	0	
Química - Bacharelado	1			
Química – Licenciatura	1	1	0	
Redes/ Sistemas de Telecomunicações – Tecnológico		1	0	
Relações Internacionais - Bacharelado		1	0	
Relações Públicas - Bacharelado	1			
Secretariado - Tecnológico		1	0	
Serviço Social - Bacharelado	15	6	0	
Sistemas de Informação - Bacharelado	2	1	0	
Sistemas para Internet - Tecnológico				1
Teologia - Bacharelado	2	1	0	

TABELA 16 – DISTRIBUIÇÃO DAS DOCENTES POR CURSO SUPERIOR PRINCIPAL X LOTAÇÃO X CARREIRA - RME – 2017

(conclusão)

	Carreira			
	Professora de Educação Infantil		Profissional do Magistério - Docência I	
	CMEI - Creche	CMEI - Pré	CMEI - Pré	LPE – Pré
Turismo – Bacharelado	2	2	1	
Total	1784	1241	69	450

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba 2017 (2018).

NOTAS: No Censo de Educação Superior de 2000, o Ministério da Educação utilizou uma classificação adaptada para o Brasil, derivada da proposta desenvolvida pelo Eurostat/OCDE/UNESCO que, dentro da estrutura da Classificação Internacional Padronizada de Educação - ISCED, detalha áreas de formação e treinamento. Esta opção do INEP deveu-se à necessidade de tomar as estatísticas brasileiras de educação superior comparáveis internacionalmente e à avaliação de que, dada a maior flexibilidade desta classificação para tratar áreas de formação e treinamento, há uma maior adaptação de suas categorias às características e à variedade dos cursos superiores nacionais. A adoção da nova classificação resultou na ruptura da série histórica das estatísticas de educação apresentadas segundo áreas de conhecimento, notadamente nas áreas de formação de professores.

A tabela 16 demonstra a heterogeneidade entre as formações das professoras que atuam na Educação Infantil, embora algumas tendências possam ser observadas:

A maioria das Profissionais de Magistério – Docência I que atuam na etapa de Educação Infantil cursaram Pedagogia – Licenciatura 80,1% (416), 9,2% (48) cursaram Educação Física e 2,3% (12) são provenientes do curso de Letras. Os outros cursos representam 8,3% (43) do total.

As Professoras da Educação Infantil que têm curso Superior completo, seguem uma trajetória similar, no que se refere à formação, em que 91% (2.767) cursaram Pedagogia – Licenciatura, 0,83% (25) cursaram Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura e 0,76% (23) cursaram Educação Física – Licenciatura. Os cursos restantes correspondem a 6,9% (210) do total.

Para atuação na Educação Infantil com curso superior distinto à Pedagogia é necessário cursar especialização específica, desde que tenha sido condição de acesso especificada em edital de concurso.

A tabela 17 representa o entrecruzamento das categorias administrativas dos cursos superiores pela classificação do cadastro no E-Mec.

TABELA 17 – DISTRIBUIÇÃO DAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CURSO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES PELO TIPO DE CADASTRO NO E-MEC, CURITIBA, 2017

Lotação	Carreira	Categoria Administrativa	Cadastro das Instituições de Ensino Superior (IES) no E-Mec				Total
			Presencial - Superior	EaD - Superior	EaD - Superior/ Presencial - Superior	Instituição Superior não cadastrada	
CMEI - Creche	Professora de Educação Infantil	Pública Federal			89		89
		Pública Estadual	14		66	1	81
		Pública Municipal	28				28
		Privada com fins lucrativos	107		720		827
		Privada sem fins lucrativos	104		357		461
Total			253		1.232	1	1.486
CMEI – Pré	Professora de Educação Infantil	Pública Federal			77		77
		Pública Estadual	14		54		68
		Pública Municipal	36				36
		Privada com fins lucrativos	84	2	462		548
		Privada sem fins lucrativos	78		259		337
Total			212	2	852		1.066
CMEI – Pré	Profissional de Magistério - Docência I	Pública Federal			13		13
		Pública Estadual	0		8		8
		Pública Municipal	5				5
		Privada com fins lucrativos	18	0	24		42
		Privada sem fins lucrativos	4		29		33
Total			27	0	74		101
LPE – Pré	Profissional de Magistério - Docência I	Pública Federal			83		83
		Pública Estadual	15	2	51		68
		Pública Municipal	22		1		23
		Privada com fins lucrativos	86		70		156
		Privada sem fins lucrativos	30		168		198
Total			153	2	373		528

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 (2018).

É importante destacar que as informações extraídas no Censo Escolar 2017, tabela CE-Docentes e que possibilitaram a elaboração do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017, não possibilitam distinguir se as docentes que cursaram o Ensino Superior os fizeram na modalidade EaD ou Presencial.

A apresentação do código de identificação do curso, elaborado a partir da adaptação da metodologia internacional de classificação Eurostat/ OCDE/ UNESCO acaba encobrendo um panorama complicado. Se na tabela CE-Docente constasse o código único de identificação do curso (gerado pelo E-Mec), seria possível distinguir os reais caminhos da formação docente.

Esta informação fica restrita a IES cursada, porém, pesquisando este tema, junto ao site do E-Mec, pode-se comprovar que a maior parte das IES têm código único de identificação o que as credencia para a oferta das duas modalidades: EAD – Superior/ Presencial – Superior.

Na coluna EaD - Superior/ Presencial - Superior da tabela 16 é possível verificar que no caso das Professoras de Educação Infantil que atuavam no CMEI – Creche, mais da metade das docentes, ou seja 58,4% (720) cursaram suas graduações nas IES privadas com fins lucrativos e 28,9% (357) estudaram nas privadas sem fins lucrativos. As Professoras de Educação Infantil que atuavam no CMEI – Pré tinham situação semelhante, 58,4% (720) estudaram nas IES privadas com fins lucrativos e 28,9% (357) estudaram nas privadas sem fins lucrativos.

Na carreira das Profissionais do Magistério - Docência I, este cenário é um pouco diferenciado.

Das Profissionais do Magistério - Docência I que atuam no CMEI-Pré, 39% (29) cursaram as IES Privadas sem fins lucrativos, 32% (24) as Privadas com fins lucrativos, 18% (13) as IES Públicas Federais e 11% (8) as Públicas Estaduais.

As outras Profissionais do Magistério - Docência I que trabalham nos LPE-Pré, 45% (168) cursaram as IES Privadas sem fins lucrativos, 22% (83) cursaram as IES Públicas Federais, 19% (70) as Privadas com fins lucrativos e 14% (51) as Públicas Estaduais.

Esta expansão do setor privado foi favorecida tanto pelo Governo Fernando Henrique quanto pelo Governo Lula, que, em meio às dificuldades orçamentárias, buscavam promover o acesso dos jovens entre 18 e 24 anos à educação superior, visando o cumprimento da meta do PNE.



Entre 1995 e 2010, as matrículas também tiveram um incremento no sistema público de educação superior da ordem de 134,5%. Esse crescimento deveu-se principalmente à expansão da rede federal de educação superior, em especial no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do programa REUNI<sup>55</sup>. (MANCERO; VALE; MARTINS, 2015, p.38)

Desta forma ampliaram-se os processos de autorização de funcionamento de novas instituições de ensino particulares e de novos cursos nos estabelecimentos já existentes. Duas iniciativas, uma de cada governo, também revelam o empenho em favor da expansão do setor privado na educação superior.

Indiscutivelmente, a educação superior passa por amplos processos de mudança nos últimos vinte anos, e praticamente em todo o mundo. As reformas, onde ocorreram, invariavelmente remeteram à necessidade de expansão do sistema, o que de fato tem ocorrido, mesmo que a intensidade seja variável entre os países. Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais. (MANCERO; VALE; MARTINS, 2015, p.33)

Em 1999, foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior<sup>56</sup> (FIES).

[...] até o final do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, as instituições credenciadas pelo MEC para ofertar EaD, em nível de graduação, eram pertencentes ao setor público. A partir dos anos 2002-2003, ocorreu um aumento crescente da participação do setor privado na oferta do EaD, de modo que no ano de 2005 ocorre uma tendência de inversão dessa situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, cursos e oferecimento de vagas em relação ao setor público. (MANCERO; VALE; MARTINS, 2015, p.40)

---

<sup>55</sup> A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

<sup>56</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Em 2004, foi instituído o Programa Universidade para Todos<sup>57</sup> (PROUNI), que concedia, nas instituições particulares de ensino, bolsas a estudantes de famílias de baixa renda.

Enquanto as instituições universitárias privadas seguem, convictas, a lógica do mercado na oferta de seus serviços educacionais, as universidades públicas, assim como a educação pública em geral, se debate num confronto de múltiplas frentes. Enfrentam a necessidade de inovar para atender às justas necessidades surgidas no seio da sociedade por força de sua complexificação, modernização e desenvolvimento, ao mesmo tempo que se vêem constringidas a resistir às induções e determinações que lhe são feitas pela política neoliberal imperante, o que, muitas vezes, leva seus defensores a ter de assumir uma posição vista como conservadora. (SEVERINO, 2008, p.84)

Não se pode amenizar, o que muitos pesquisadores têm apontado como um processo de mercantilização da educação, visto que os cursos EaD têm menos exigência de investimento pelas suas características.

Além da questão da padronização dos processos formativos, já que as singularidades dos grupos se perdem em propostas unificadas de ensino.

Além disso, o trabalho docente no EaD é fragmentado e em série. Uma parte das tarefas educativas é realizada pelos professores conteudistas e coordenadores, responsáveis pela elaboração e pelo planejamento dos cursos. Outra, bem diversa, é feita pelos tutores, que acompanham sua execução em um ambiente virtual com inúmeros alunos. Para estes, todas as atividades são padronizadas e parceladas, sem oferecer margens ao trabalho docente criativo e inovador, o que faz com que a autonomia docente seja drasticamente diminuída. (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p.43)

É diferente trabalhar presencialmente, perceber o andamento das alunas e alunos, aproveitar os questionamentos para propor os novos conhecimentos.

A tabela 18 traz as IES classificadas de acordo com a adesão das docentes da RME, divididas por carreira e etapa.

---

<sup>57</sup> É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

TABELA 18 – DISTRIBUIÇÃO DAS DOCENTES POR CARREIRA E ETAPA POR ADEÇÃO INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO (IES) - 2017

(continua)

Lotação	Nome da IES	Sigla IES	Frequência (N)	Percentual (%)	Porcentagem acumulativa (%)
CMEI – Creche	Instituição não cadastrada		351	20,0%	20,0%
	Centro Universitário Internacional	UNINTER	295	16,8%	36,7%
	Centro Universitário de Maringá	UNICESUMAR	166	9,4%	46,2%
	Universidade Castelo Branco	UCB	110	6,3%	52,4%
	Universidade Federal do Paraná	UFPR	78	4,4%	56,9%
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUC	52	3,0%	59,8%
	Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba	FADESC	48	2,7%	62,6%
	Universidade Tuiuti do Paraná	UTP	45	2,6%	65,1%
	Universidade Cidade de São Paulo	UNICID	39	2,2%	67,3%
	Universidade Estadual de Londrina	UEL	39	2,2%	69,6%
	Centro Universitário Opet	UNIOPET	33	1,9%	71,4%
	Instituto Superior de Educação Padre Joao Bagozzi	Faculdade Bagozzi	33	1,9%	73,3%
	Centro Universitário Curitiba	UNICURITIBA	31	1,8%	75,1%
	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras	FACEL	31	1,8%	76,8%
	Faculdade de Pinhais	FAPI	31	1,8%	78,6%
	Centro Universitário Campos de Andrade	UNIANDRADE	28	1,6%	80,2%
	Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu	VIZIVALI	27	1,5%	81,7%
	Faculdade Educacional de Araucária	FACEAR	22	1,3%	83,0%
	Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	19	1,1%	84,1%
	Centro Universitário Autônomo do Brasil	UNIBRASIL	18	1,0%	85,1%
	Faculdade Doutor Leocádio José Correia	FALEC	17	1,0%	86,1%
	Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion	ISE (SION)	17	1,0%	87,0%
	Universidade Positivo	UP	15	0,9%	87,9%
	Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	13	0,7%	88,6%
	Faculdade Educacional da Lapa	FAEL	11	0,6%	89,2%
	Faculdade Educacional de Colombo	FAEC	11	0,6%	89,9%
Outras Instituições (contagem ≤ 10)		178	10,1%	100,0%	
Total			1.758	100%	

TABELA 19 – DISTRIBUIÇÃO DAS DOCENTES POR CARREIRA E ETAPA POR ADEÇÃO INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO (IES) - 2017

		(continuação)			
CMEI – PRÉ	Centro Universitário Internacional		207	15,8%	15,8%
	Instituição não cadastrada	UNINTER	202	15,4%	31,2%
	Centro Universitário de Maringá	UNICESUMAR	82	6,2%	37,4%
	Universidade Castelo Branco	UCB	79	6,0%	43,4%
	Universidade Federal do Paraná	UFPR	73	5,6%	49,0%
	Universidade Tuiuti do Paraná	UTP	64	4,9%	53,8%
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUC	58	4,4%	58,3%
	Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu	VIZIVALI	40	3,0%	61,3%
	Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba	FARESC	32	2,4%	63,7%
	Universidade Estadual de Londrina	UEL	32	2,4%	66,2%
	Centro Universitário Curitiba	UNICURITIBA	27	2,1%	68,2%
	Centro Universitário Opet	UNIOPET	26	2,0%	70,2%
	Faculdade de Pinhais	FAPI	26	2,0%	72,2%
	Universidade Cidade de São Paulo	UNICID	26	2,0%	74,2%
	Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	26	2,0%	76,2%
	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras	FACEL	24	1,8%	78,0%
	Instituto Superior de Educação Padre Joao Bagozzi	Faculdade Bagozzi	21	1,6%	79,6%
	Universidade Positivo	UP	20	1,5%	81,1%
	Centro Universitário Autônomo do Brasil	UNIBRASIL	17	1,3%	82,4%
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEL	16	1,2%	83,6%
	Centro Universitário Campos de Andrade	UNIANDRADE	15	1,1%	84,8%
	Faculdade Doutor Leocádio José Correia	FALEC	15	1,1%	85,9%
	Faculdades Integradas Espírita	FIES	11	0,8%	86,7%
	Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion	ISE – SION	11	0,8%	87,6%
Outras instituições (contagem ≤ 10)		163	12,4%	100,0%	
Total			1.313	100,0%	

TABELA 18 – DISTRIBUIÇÃO DAS DOCENTES POR CARREIRA E ETAPA POR ADESAO INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCACAO (IES) - 2017

					(conclusão)
Lotação	Nome da IES	Sigla IES	Frequência (N)	Percentual (%)	Porcentagem acumulativa (%)
PRÉ – LPE	Universidade Federal do Paraná	UFPR	79	14,4%	14,4%
	Universidade Tuiuti do Paraná	UTP	76	13,8%	28,2%
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUC	75	13,7%	41,9%
	Instituição não cadastrada		29	5,3%	47,2%
	Centro Universitário Campos de Andrade	UNIANDRADE	24	4,4%	51,5%
	Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu	VIZIVALI	22	4,0%	55,6%
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	21	3,8%	59,4%
	Centro Universitário Internacional	UNINTER	19	3,5%	62,8%
	Universidade Castelo Branco	UCB	17	3,1%	65,9%
	Universidade Estadual de Londrina	UEL	16	2,9%	68,9%
	Universidade Positivo	UP	16	2,9%	71,8%
	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras	FACEL	13	2,4%	74,1%
	Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba	FARESC	13	2,4%	76,5%
	Faculdades Integradas Espirita	FIES	11	2,0%	78,5%
	Outras instituições (contagem ≤ 10)		118	21,5%	100,0%
Total			549	100,0%	

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados Docentes SME Curitiba\_2017 (2018).

Nesta tabela, é possível notar alguns nomes de instituições bem familiares quanto à oferta e divulgação de cursos EaD, porém, não é possível afirmar a proporção de vagas presenciais e à distância que resultaram nos totais da coluna de frequência (N). Outro ponto importante é a grande quantidade de instituições não cadastradas.

Mancebo, Vale e Martins (2015, p.41) destacam que, apesar do aumento da oferta de EaD na rede privada superior ao da rede pública, essa modalidade de ensino também se ampliou na rede pública, particularmente por meio da

Universidade Aberta do Brasil<sup>58</sup> (UAB), criada pelo decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006.

Trata-se de um programa de educação que se uniu às IES nos três níveis da federação, onde toda a sua estrutura é frágil, professores e tutores trabalham por meio de bolsas e muitos não têm titulação e qualificação. No curso EaD criou-se um novo tipo de docente e este tema merece atenção.

Ele é substancialmente desenvolvido por tutores que não desfrutam do mesmo reconhecimento e tratamento legal dado aos professores em geral, não dispondo sequer de vínculo empregatício, muito embora desenvolvam atividades tipicamente docentes. A resolução n. 8, de 30 de abril de 2010, do MEC, é exemplar nesse aspecto, ao destacar que os tutores devem trabalhar mediante o recebimento de bolsas, um tipo de contratação que evita a criação de vínculo empregatício e a garantia de benefícios e direitos comuns aos trabalhadores, como carreira docente, décimo terceiro salário, férias, bem como a contagem de tempo para a composição da base de cálculo da aposentadoria. (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p.43)

Alguns autores afirmam que a UAB não deveria ser denominada como universidade.

Assim concebida, a UAB possui um grande potencial para a oferta de vagas no ensino superior, porque não considera os mesmos padrões de investimento das IES. Todavia, ao assim fazê-lo, muda estruturalmente o perfil da universidade, os rumos de sua valorização e prestígio, por meio do sucateamento deste nível de ensino. Em acréscimo, contribui para a intensificação do trabalho docente e a dissociação entre “ensino-pesquisa-extensão”. Conforme o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2007), a UAB representa uma das maiores ameaças à universidade brasileira, além de levar ao descrédito o próprio sentido do ensino superior a distância, que funciona com boa adequação em outros países, pois no Brasil a UAB não representaria nem mesmo uma universidade em sentido pleno, uma vez que a pesquisa e a extensão inexistem. (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p.42)

A constatação é que a maior parte das professoras da Educação Infantil têm curso Superior e que estes foram realizados em instituições particulares, porém, não é possível atestar a qualidade desta formação. Algumas professoras não têm o curso direcionado a área que atuam, mas contam com complementação

---

<sup>58</sup> O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País".

pedagógica, adequando-se a exigência inicial. O mesmo pode se dizer da RME, que não tem informações sobre a modalidade de formação de suas servidoras.

O questionamento sobre a qualidade de parte destas universidades e faculdades pode ser até controverso, podem existir instituições boas e ruins, presenciais ou EaD. O que deve ser valorizado é que aspectos legais tiraram da inércia muitas profissionais, dentre elas as que tinham um vínculo profissional mais concreto (funcionárias públicas).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se ocupa da importância da “profissionalização” na Educação Infantil, que só se realiza por meio da efetivação de todas as dimensões quais sejam que compõem este conceito.

Como se pôde perceber, após a LDB tinha-se 10 anos de prazo para alcançar tudo o que Lei trazia. Um dos fatores complicadores era a falta de políticas educacionais adequadas de financiamento para a integração da Educação Infantil ao sistema educacional, portanto, os municípios, em geral, encontraram sérias dificuldades para realizar as alterações previstas por lei.

Ao mesmo tempo, a falta de alcance do judiciário e a certeza de impunidade desaceleram este processo em todas as instâncias. A lei de austeridade<sup>59</sup> ou a responsabilidade fiscal perpassa todos estes processos. Escutar estas palavras é sinônimo de que os gestores vão mudar o que havia sido planejado.

Sendo assim, os planos para o cumprimento da legislação aliados as soluções de baixo custo por parte dos gestores acabaram influenciando na profissionalização, na identidade profissional e na qualidade do atendimento na Educação Infantil, pois em todo nosso país a profissionalização docente parece não acompanhar as demandas legais e a ampliação das etapas educacionais. É preciso estar alerta a tudo o que acontece em contexto nacional, pois os efeitos chegam aos municípios.

Quando buscamos caracterizar a estruturação da etapa de Educação Infantil do nosso Município percebemos uma etapa fragmentada, não só entre os segmentos de creche e pré-escola, mas também dentro do que deveria ser integrado.

O investimento no segmento da creche foi paralisado por algum tempo, enquanto as atenções estavam nas soluções relacionadas à universalização da Pré-escola. Esta imprevisão pode ser percebida de duas formas, na efetivação da oferta e conseqüente acesso, com a diminuição do número de turmas de creche de um ano para o outro e no registro e informação distorcido dos dados, porque quando tentamos verificar este déficit, nos deparamos com um problema nos dados

---

<sup>59</sup> Austeridade é uma política fiscal de redução de gastos públicos que tem efeitos recessivos principalmente sobre as camadas mais vulneráveis.



referentes à etapa da Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, quando em 2016, todas as matrículas referentes à pré-escola foram transferidas para o segmento da creche, e que pode ser atestado quando comparamos o Censo Escolar de 2016 com o Censo Escolar de 2017.

A pré-escola, por outro lado, ficou sob a mira atenta da RME, porém de uma forma, digamos, inadequada, pois enquanto parte das crianças de 4 a 5 anos vêm sendo atendidas nos CMEIs, que é um lugar projetado para atender a Educação Infantil, as outras crianças de 4 e 5 anos, são atendidas nas salas ociosas das escolas regulares, onde não existe, por vezes, estrutura adequada para a educação das crianças pequenas, como todas teriam direito. Outro agravante é a permanência em período parcial nestas instituições.

Verificando as características e carreiras das profissionais docentes que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, ressaltamos que é nestas instituições que trabalham as docentes.

Duas carreiras distintas, com planos, cargos e salários discutidos em pautas separadas. Uma das carreiras foi conjecturada para atender os CMEIs, uma profissional de nível médio, que trabalha no mesmo período que os CMEIs (período integral - 40 horas por semana).

As Professoras da Educação Infantil da RME são 3.851 profissionais com as seguintes características: mulheres (98%), brancas (69%), na faixa etária de 38 a 48 anos (39%) e com um índice de 21% de formação que atende à exigência mínima (Ensino Médio - Modalidade Magistério), porém, cabe salientar que 78,5% das Professoras de Educação Infantil têm Curso Superior completo, sendo 91% em Pedagogia - Licenciatura, formação superior à exigida, o que torna a carreira instável, com muitos pedidos de exoneração e profissionais insatisfeitas.

As Profissionais de Magistério - Docência I são as docentes que circulam pelos dois equipamentos (CMEIs e Escolas Regulares - Pré-escola e Anos Iniciais), podendo alterar a lotação pelo processo de remoção. São 526 trabalhando na etapa da Educação Infantil 20 horas por semana (por matrícula) o que corresponde a meio expediente de trabalho. Caso dobrem este padrão (matrícula) duplicam também o salário. Destas profissionais, 97% são mulheres, 76% são brancas, 47% têm entre 38 e 48 anos e 99% têm curso Superior completo (80,1% têm Pedagogia - Licenciatura).

Quando examinamos a formação inicial nas duas carreiras docentes que atuam na etapa de Educação Infantil de Curitiba, podemos legitimar a tendência em relação à formação em instituições superiores com dependência administrativa privada (85% das Professoras de Educação Infantil e 68,2% das Profissionais de Magistério - Docência I) e interseccionada a esta característica, as instituições com cadastro no E-Mec como EAD-Superior/ Presencial Superior (82% das Professoras de Educação Infantil e 71% das Profissionais de Magistério - Docência I), o que sugere formação em Cursos Superiores particulares de ensino com Modalidade EaD. A palavra sugere foi utilizada porque com a alteração da classificação que detalha as áreas de formação e treinamento, derivada da proposta da Eurostat/OCDE/UNESCO<sup>60</sup>, não é possível distinguir a modalidade específica (EaD Superior ou Presencial Superior) dos cursos superiores pelo código de identificação de curso existente no Censo Escolar 2017, tabela CE- Docentes.

Agravante na análise deste contexto é a permanência de uma das carreiras das professoras de Educação Infantil com carga horária de trabalho superior, exigência mínima de formação (inadequada) e grande falta de profissionais, em virtude da manutenção de uma carreira com custo menor. As questões subjetivas que explicariam esta situação não aparecem no Censo e nos documentos oficiais.

O processo de profissionalização na etapa da Educação Infantil tem acontecido de forma desigual, com uma dinâmica que atua direto no sujeito, que procura qualificação para sua satisfação pessoal. Não existem, até o momento, motivos profissionais para esta busca. Um fato concreto é que em meio a duas carreiras existentes na Rede Municipal de Educação que atuam na Educação Infantil, a que tem uma jornada de trabalho diária e semanal maior, com o dobro do tempo da Docência I é a mais desvalorizada.

Estes aspectos aliados a passagem progressiva das turmas de pré para os prédios das escolas faz com que uma hipótese seja cogitada: a criação de um segmento isolado de creches funcionando nos CMEIs, sob a regência das Professoras da Educação Infantil, enquanto as Profissionais de Magistério -

---

<sup>60</sup> Esta opção do INEP deve-se à necessidade de tornar as estatísticas brasileiras de educação superior comparáveis internacionalmente e à avaliação de que, dada a maior flexibilidade desta classificação para tratar áreas de formação e treinamento, há uma maior adaptação de suas categorias às características e à variedade dos cursos superiores nacionais. Segundo este critério os cursos de licenciatura passaram a integrar a área de "Educação" distribuindo as estatísticas de cursos, matrículas e concluintes nas áreas da nova classificação.

Docência I trabalhariam nas turmas de turnos parciais nas pré-escolas LPE. É uma hipótese que não julga as Professoras de Educação Infantil, pois conforme foi demonstrado 78,5% têm curso superior.

Preocupa a percepção que em Curitiba a Educação Infantil Pública venha sendo tratada como etapa passível de soluções provisórias e heterogêneas, pois quando estes procedimentos envolvem crianças pequenas e bem pequenas o que buscamos é justamente o contrário, pois toda etapa educacional cumpre um papel.

Atender às suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde. Estar atento a seus afetos, emoções e sentimentos, às relações com os outros, com as coisas, com o ambiente. Planejar um espaço que estimule sua inteligência e imaginação, que permita descobertas e aguçe sua curiosidade. (ROSEMBERG, 1999, p. 23)

A Educação Infantil em nosso município está amparada por documentos norteadores como, por exemplo, o PNE, o PME, as Diretrizes, os quais foram elaborados por meio de muitos debates e a participação de especialistas e pesquisadores dedicados à área da Educação Infantil. No entanto, acompanhamos cotidianamente ações e decisões nas quais prevalecem as fundamentações político-econômicas. Neste confronto, infelizmente, quando faltam recursos ou é preciso definir prioridades de investimento, a área educacional e seus profissionais são escolhidos como principais alvos de arrocho, principalmente quando se trata da Educação Infantil.

A criança é sujeito histórico, que produz cultura. As crianças têm direitos e experiências garantidos pelas diretrizes, porém, para propiciar este cenário nas instituições de Educação Infantil é preciso que o município garanta a presença de profissionais que saibam interpretar o que é solicitado para então colocar em prática o que se planejou.

Há necessidade de se construir uma identidade para esta profissão, em que se valoriza as ações diárias destas profissionais que educam e cuidam das nossas crianças, de forma planejada e significativa. Para isso é preciso admitir que a educação é também uma atividade política e dentro da mesma, está sujeita aos seus efeitos.

Esta identidade agrega: estruturação da carreira, condições adequadas de trabalho, dignidade, formação e políticas salariais planejadas. Valorização gera

autoinvestimento e estes profissionais satisfeitos é que fazem a diferença na profissão.

A profissionalização em nosso município se dará no entrecruzamento de políticas educacionais e processos de seleção adequados. Enquanto as políticas educacionais têm poder estruturador, a exigência de formação inicial tem papel normalizador.

Estruturador porque quando pensamos nas profissões que buscam manter um padrão mínimo de qualidade é mais fácil entender o que é uma identidade profissional. Esta identidade é dada quando a função social originada pela profissão é percebida de forma positiva tanto pelo próprio profissional, tanto pela sociedade em que está inserido. Normalizador porque a formação inicial é fator positivo para a qualidade da Educação Infantil Pública.

As ideias expostas demonstram que, acima de tudo, mais perspicaz que atrelar a qualidade na área da Educação Infantil à formação acadêmica das professoras é preciso verificar como está a qualidade desta vida profissional (rendimentos, carga horária, ambiente institucional, perspectivas de carreira), já que estes fatores estão ligados a gestão, ou seja, para deliberar sobre a qualidade da Educação Infantil e de suas profissionais é preciso prestar atenção às políticas educacionais as quais estão expostas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, D. **Carreira e perfil do profissional da educação na rede municipal ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Paraná, Curitiba. 201 p.

ANTONIACOMI, K. C. **Formação continuada e as representações sociais de professores de Centros Municipais de Educação Infantil – Curitiba – Paraná**. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do PR, Curitiba, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3449389](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3449389). 2 mai 2017.

ARROYO, M. G. **Condição docente, trabalho e formação**. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). Formação de professores para educação básica: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.191-209

BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 25 jan 2019.

BATISTA, R. **A emergência da docência na Educação Infantil no estado de Santa Catarina: 1908 – 1949**. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

BRASIL. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Lei nº 13.415**, de 16 de Fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018**: Brasília, DF. INEP, 2018.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº9.394/1996**, 20 de dezembro de 1.996. MEC: Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº12.056/2009** – lei ordinária, 13 de outubro de 2009. MEC: Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº12.796/2013** – lei ordinária, 04 de abril de 2013. MEC: Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para

instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de jul. 2008. p. 1. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. **Textos das palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil**, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, em abril de 1994.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação - **PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição Federal**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2016.

CALDAS, R. R. O antimovimento social “Escola Sem Partido” e a negação da produção de subjetividades nos espaços públicos. In: XII Encontro Regional Sudeste de História Oral - Alteridades em tempos de (in)certezas: escutas sensíveis, 2017, Belo Horizonte - MG. **Anais Eletrônicos do XII Encontro Regional Sudeste de História Oral - Alteridades em tempos de (in)certezas: escutas sensíveis**, p. 1-22, 2017.

CAMPOS, R. **As Professoras Leigas de Educação Infantil: mais do que uma questão local, um problema nacional**. 153f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/81641>. Acesso em: 2 mai 2017.

CERISARA, A. B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Florianópolis: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

\_\_\_\_\_, A. B. **O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345

CORDÃO, T. S. R. **Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade**. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=85778](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=85778). Acesso em: 2 mai 2017.

COSTA, S.L. **Políticas sociais e democratização: o caso da educação informal da infância e adolescência na cidade de Curitiba**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CURITIBA. Câmara Municipal de Curitiba. Lei no 10.190 de 2001. Institui o plano de Carreira do Magistério Público Municipal, alterando as leis no 8580/94, 6761/85 e 8579/94. **Leis Municipais**, Curitiba, 2001 a. Disponível em:< <https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 10 jan 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Curitiba. Lei 12.083, 19 de dezembro de 2006. Revoga a Lei 10.390 de 11 de abril de 2002. Câmara de Municipal de Curitiba, **Leis Municipais**, Curitiba, PR, 19 dez. 2006. Disponível em:< <https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 10 jan 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Curitiba. Lei Nº 14.580, de 22 de Dezembro de 2014 – Publicada no Dom De 22/12/2014. Reestrutura a carreira dos Profissionais da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba. **Leis Municipais**, Curitiba, 2014. Disponível em:< <https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 10 jan 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Curitiba. Lei Nº 14.581 De 22 de Dezembro de 2014 – Publicada no Dom De 22/12/2014. 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. **Leis Municipais**, Curitiba, 2014. Disponível em:< <https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 10 jan 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal de Curitiba. Projeto de Lei 005.00166.2014, publicada no dom de 22/12/2014. 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. **Leis Municipais**, Curitiba, 2014. Disponível em:< <https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 10 jan 2018.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de: VEIGA NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.  
GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. Editora UFPR. 2013.

GONÇALVES, L. F. **Atuação da Defensoria Pública do Paraná para a garantia do direito ao acesso à creche no município de Curitiba**. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42627&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1333>. Acesso em: 25 jan 2019.

HECK, B M. **A carreira das educadoras da Educação Infantil no município de Curitiba: Integração com a educação ou consolidação na marginalização?** Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal do Paraná. 2014.

KRAMER, S; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, Aug. 2007 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-)

15742007000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 Feb 2019.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000200010>.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, S. D. **Formação inicial em pedagogia: um outro olhar para as infâncias**. 204f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em:  
 <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2665073](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2665073)>. Acesso em: 17 jul 2017.

MACENHAN, C. **A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil**. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em:  
 <[http://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UEPG\\_39c9876d7169fb2058e9f1362f64eb63](http://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UEPG_39c9876d7169fb2058e9f1362f64eb63)>. Acesso em: 13 mai 2017.

MACHADO, I. M. C. **Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Infantil: A constituição de uma carreira docente**. 191f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do PR, Curitiba, 2015. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2955368](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2955368). Acesso em: 2 mai 2017.

MANTAGUTE, E. I. I. **Nas creches de Curitiba 1977-1986: A Contratação das Babás**. In: X ANPED Sul, 2014, Florianópolis.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MANCIBO, D; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan/mar 2015.

MORETTI, J.; MASSON. G. **Jornal de Políticas Educacionais** v. 9 n. 17 e 18 jan./jun. 2015 e ago./dez, pp. 11-124, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992a.

\_\_\_\_\_, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1992b.

\_\_\_\_\_, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992c

\_\_\_\_\_, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisas**. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 13 ago 2018.



OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores docentes e a construção política da profissão docente no Brasil. In: **Educar em Revista** (Impresso), v. n.1, pp. 17-36, 2010.

\_\_\_\_\_, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Dec. 2004 .  
Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 mar 2019.

OLIVEIRA, T. T. **Condições de trabalho das educadoras em turmas de pré da rede Municipal de Curitiba**. 135f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade), Universidade Tecnológica Federal do PR, Curitiba, 2015. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2622066](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2622066)>. Acesso em: 3 jul 2017.

OLIVEIRA, Z. de M. R. O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Seminário Nacional: Currículo em movimentos: perspectivas atuais**, 1. Anais. Belo Horizonte, nov. 2010.

ORDONES, M. C. R. **Trajetórias de egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (IEA)-(1993-2013)**. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1184830](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1184830)>. Acesso em: 2 mai 2017.

QUARANTA, S. C. **Professores de educação física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades**. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2659351](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2659351)>. Acesso em: 13 mai 2017.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 9 jan 2019.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J. S.; BUSS-SIMAO, M. **Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação**. Invest. Práticas, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722016000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722016000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 mar 2019.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, A. e UNBEHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_, F. **Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: Perspectiva histórica**. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SALLES, F. C.; RUSSEFF, I. Formação continuada do professor de Educação Infantil e identidade profissional. In RUSSEFF, I; BITTAR, M (Orgs.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. p. 73-92. Campo Grande: UCDB, 2003.

SANTOS, H. T. **A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas**. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013. Disponível em:  
<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=92521](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=92521)>. Acesso em: 17 jul 2017

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 02 nov 2016.

SENKEVICS, A. S. A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep / SENKEVICS, A. S.; MACHADO, T. de. S; OLIVEIRA, A. S. de. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2016. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+Cor+ou+Ra%C3%A7a+nas+Estat%C3%ADsticas+Educacionais+-+uma+an%C3%A1lise+dos+instrumentos+de+pesquisa+do+Inep/ef7cf854-0b12-4b6f-945f-4bb8946a7274?version=1.3>>. Acesso em: 3 jul 2017.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?** Intermeio, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003.

SOCZEK, M. B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no município de Curitiba (1997 – 2004)**. Dissertação – UFPR. Curitiba, 2006.

SOUZA, C. R. A. **O formador de professores da Educação Infantil: a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente**. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação – Setor Ciências Humanas), Universidade Federal do PR, Curitiba, 2015. Disponível em:  
<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2358201](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2358201)>. Acesso em: 3 jul 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Vargas,1997.

VIEIRA, L. M. F. **Obrigatoriedade escolar na educação infantil**. Retratos da Escola, v. 5, n. 9, p. 57-68, 2012.

**APÊNDICE 1            RETORNO POR DESCRITORES NA BASE DE DADOS -  
BDTD 2017**

Total	Chave de Busca	Detalhe
11	"formacao inicial" AND profiss* AND "educacao infantil" AND profes* OR doc* AND Curitiba	
115	"formacao inicial" AND profiss* AND "educacao infantil" AND profes* OR doc*	SEM Curitiba
25	Profiss* AND "educacao infantil" AND profes* OR doc* AND Curitiba	SEM "formação inicial"
10	"formacao inicial" AND "educacao infantil" AND profes* OR doc* AND Curitiba	SEM profiss*
9	"formacao inicial" AND profiss* AND "educacao infantil" AND Curitiba	SEM profes* OR doc*
9	"formacao inicial" AND profiss* AND "educacao infantil" AND profes* AND Curitiba	SEM OR doc*
9	"formacao inicial" AND profiss* AND "educacao infantil" AND doc* AND Curitiba	SEM OR profes*

FONTE: Autora BDTD - Elaborada pela autora – 2017

**APÊNDICE 2            RETORNO POR DESCRITORES NA BASE DE DADOS -  
CAPES - 2017**

Total	Chave de Busca	Detalhe
13	"formacao inicial" AND profiss* AND "educacao infantil" AND profes* OR doc* AND Curitiba	
241	"formacao inicial" AND profiss* AND "educacao infantil" AND profes* OR doc*	SEM Curitiba
39	profiss* AND "educacao infantil" AND profes* OR doc* AND Curitiba	SEM "formação inicial"
16	"formacao inicial" AND "educacao infantil" AND profes* OR doc* AND Curitiba	SEM profiss*
13	"formacao inicial" AND profiss* AND "educacao infantil" AND Curitiba	SEM profes* OR doc*
13	"formacao inicial" AND profiss* AND "educacao infantil" AND profes* AND Curitiba	SEM OR doc*
13	"formacao inicial" AND profiss* AND "educacao infantil" AND doc* AND Curitiba	SEM OR profes*

FONTE: Elaborada pela autora CAPES - Elaborada pela autora – 2017

**APÊNDICE 3 BUSCA SEM RECORTE ESPACIAL NA BASE DE DADOS – CAPES - (2013-2017)**

(continua)

Ano	Tipo	Título	Palavras-chave
2013	Mestrado em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita/Presidente Prudente, Presidente Prudente.	A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas	Profissionalização docente. Formação de professores. Creche. Narrativas autobiográficas
Síntese	A pesquisa evidencia que a docência em creche está em construção e se configura como uma nova faceta da profissão docente na sociedade moderna (que além de tudo, ainda precisa ser valorizada pelo próprio professor) sendo a formação inicial o marco regulatório deste processo. Autora: SANTOS, Hellen Thais dos.		
2013	Mestrado em Educação Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.	Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade	Formação de professores. Creche. Educação Infantil. Formação inicial. Necessidades formativas.
Síntese	Esta pesquisa trata das necessidades formativas de professores de Educação Infantil, defendendo que nessa etapa da Educação Básica é preciso intencionalidade no ato de ensinar e cuidar dos pequenos. Os resultados revelaram a necessidade do curso de formação inicial articular teoria e prática. Outra questão discutida é a desvalorização do professor de Educação Infantil enquanto docentes principalmente os das crianças de zero a três anos. Autora: CORDAO, Ticiania Saciloto Real.		
2013	Mestrado em Educação Universidade Federal do Amazonas, Manaus.	Trajetórias de egressos do magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I.E.A.) - (1993 - 2013)	Egressos de Magistério. Formação inicial e continuada. Profissionalização Trajetórias de Vida.
Síntese	Ao relatar a trajetória de profissionalização dos egressos do Instituto de Educação do Amazonas entre os anos de 1993 e 2013, este estudo buscou identificar situações que os influenciaram a continuar ou não trabalhando na área da educação, bem como compreender os sentidos atribuídos pelos egressos às situações que influenciaram outras trajetórias após a conclusão do Magistério. Autora: ORDONES, Mirna do Carmo Ribeiro.		
2015	Mestrado em Educação Universidade de Ponta Grossa, Ponta Grossa.	A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil	Trabalho docente. Saberes docentes. Prática pedagógica. Educação Infantil.
Síntese	Este trabalho verificou o saber docente dos professores da Educação Infantil diante da prática pedagógica. Os resultados mostraram que se originam tanto dos cursos de formação inicial quanto de experiências pessoais e profissionais, assim, estes saberes possuem tais elementos como fontes de aprendizagem, passam por processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica de modo a influenciar e receber interferências dessa prática. Autora: MACENHAN, Camila.		

**APÊNDICE 3 BUSCA SEM RECORTE ESPACIAL NA BASE DE DADOS – CAPES - (2013-2017)**

(conclusão)

2015	Mestrado em Educação Universidade Católica de Santos, Santos.	Professores de educação física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades	Educação Física. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Praia Grande
Síntese	A exploração das informações desta pesquisa demonstrou que, apesar da formação inicial não preparar o professor de Educação Física para ministrar aula na Educação Infantil, a maioria dos professores consegue superar essa dificuldade através da experiência, da pesquisa, da troca com colegas e do apoio da equipe técnica. As principais dificuldades apontadas são: a formação que não tem na Educação Infantil um foco de estudo, a falta de espaço físico e a falta de conhecimento sobre a criança. Autora: QUARANTA, Sílvia Cinelli.		
2015	Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	Formação (inicial) em Pedagogia: um outro olhar para as infâncias	Pedagogia; Infâncias; Formação inicial de pedagogos; Currículos.
Síntese	A tese trata da temática da formação inicial de pedagogos e seu processo de profissionalização. Investiga de que “Infâncias” falamos e principalmente de que Pedagogia necessitamos nesta formação inicial. Aponta para uma invisibilidade acerca do pensar as infâncias de forma previamente instituída no curso de Pedagogia, indicando a necessidade de incorporação no currículo e nos demais documentos legais do curso, questões relacionadas às múltiplas infâncias. Autora: LIMA, Samantha Dias de.		

FONTE: Elaborada pela autora (2017)

#### APÊNDICE 4 BUSCA COM RECORTE ESPACIAL NA BASE DE DADOS - CAPES (2013-2017)

Descrição	Link
<p>BARROS, Bruna Thereza Cristina Paz de. Fatores que influenciam os Professores iniciantes a permanecerem na carreira docente.' 26/06/2015 128 f.</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR</p>	<p>Disponível:  <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2969225">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2969225</a></p>
<p>SOUZA, Caren Regina Adur de. O formador de Professores da Educação Infantil: A atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente' 19/03/2015 120 f.</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca do Setor de Ciências Humanas UFPR</p>	<p>Disponível:  <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2358201">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2358201</a></p>
<p>MACHADO, Ilze Maria Coelho. Desenvolvimento profissional de Professores da Educação Infantil: A constituição de uma carreira docente.' 20/03/2015 191 f.</p> <p>Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR</p>	<p>Disponível:  <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2955368">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2955368</a></p>
<p>ANTONIACOMI, Kayane Celise. Formação Continuada e as representações sociais de professores de Centros Municipais de Educação Infantil - Curitiba - Paraná' 16/12/2015 158 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central a PUCPR</p>	<p>Disponível:  <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3449389">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3449389</a></p>
<p>OLIVEIRA, Thays Teixeira de. Condições de trabalho das Educadoras em turmas de Pré da Rede Municipal de Curitiba' 03/07/2015 135 f.</p> <p>Mestrado em TECNOLOGIA E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Curitiba</p>	<p>Disponível:  <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2622066">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2622066</a></p>

Fonte: CAPES – Elaborada pela autora – 2017

**APÊNDICE 5 TABELA DE ATIVIDADES DE CARREIRA X CARGOS NO CMEI - 2017**

Atividade cargo	Carreira		Total
	Professor de Educação Infantil	Profissional do Magistério	
Apoio ao CMEI	151	0	151
Apoio Pedagógico	0	9	9
Assistência Pedagógica	0	4	4
Assistência Pedagógica Educação Infantil	114	0	114
Diretor	66	146	212
Pedagogia Escolar	0	155	155
Professor de Educação Infantil	3846	0	3846
Regente	0	79	79
Suporte Técnico Pedagógico	0	1	1
<b>Total</b>	<b>4177</b>	<b>394</b>	<b>4571</b>

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados do Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação\_2017 (2018).



## APÊNDICE 6 COLETÂNEA DO RESUMO DE NOTÍCIAS DOS SITES DOS SINDICATOS DAS DUAS CARREIRAS DOCENTES DA RME DE CURITIBA – SISMMAC E SISMUC – 2018

(continua)

<b>Notícias resumidas - Educação Infantil/ Profissionalização - SISMMAC - SISMUC - (2013 - 2018)</b>
<b>Novembro de 2013 - (SISMUC)</b> - A luta pela isonomia com o magistério Municipal gerou greve dos educadores infantis de Curitiba. Sem os educadores, o atendimento das crianças foi realizado pelos pedagogos, merendeiras e professores, descumprindo o descritivo de função, que delega esse atendimento aos educadores. Um dos problemas centrais dos CMEIs era a falta de profissionais para suprir ausências, faltas, licenças e mais de 200 exonerações recentes.
<b>Janeiro de 2014 - (SISMUC)</b> - Entidades repudiaram a proposta de Educação Infantil em período noturno, já que esta mudança retomaria o caráter assistencialista da Educação Infantil. O esforço era pela supressão do item 1.17, da Meta 1 do PNE: o item estimava formas “alternativas e diversificadas” de atendimento educacional para crianças de 0 a 3 anos. Havia risco de que, com a medida, a educação infantil ficasse aprisionada na lógica do assistencialismo, por meio da recorrência a creches domiciliares, por exemplo. Neste caso, o posicionamento do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que reúne Fóruns de Educação Infantil de diversos estados brasileiros entendeu que os municípios não deveriam investir recursos da educação em atendimento noturno para crianças de até seis anos. Em contraponto, os municípios deveriam investir na ampliação da oferta de vagas com qualidade, em tempo integral, ampliando creches e pré-escolas e reafirmando o caráter de período diurno da Educação Infantil.
<b>Dezembro de 2014 - (SISMUC)</b> - O Plano de Carreira das educadoras e educadores do município foi aprovado por unanimidade pela Câmara Municipal. Com a reformulação do Plano de Carreira, as educadoras passaram a ser professoras de Educação Infantil e conquistaram alguns avanços no que diz respeito a equiparação com as professoras e professores da rede. Uma das consequências positivas dessa equiparação era que a categoria teria direito à aposentadoria especial, com 25 anos de serviço, como já acontecia com o magistério. Algumas reivindicações importantes ficaram de fora, entre elas a isonomia salarial entre profissional do magistério e professor da Educação Infantil e também a garantia dos 33,3% de hora-atividade.
<b>Janeiro de 2015 - (SISMUC)</b> - Os educadores (agora professores de educação infantil) retomaram a greve de março após frustrarem as negociações sobre a redução de jornada, cumprimento da hora atividade e sua ampliação para 33% e a contratação de mais servidores públicos.
<b>Abril de 2015 - (SISMUC)</b> – Uma mobilização expõe o descumprimento da hora atividade, uma vez que a permanência não estaria sendo exercida, o recuou no reajuste nos vencimentos de 9,88% e, também, a não execução de um concurso público, sendo substituído pela contratação de estagiários.
<b>Outubro de 2015 – (SISMMAC)</b> - A prefeitura foge de polêmica e publica orientação sobre matrícula sem idade de corte, mesmo que o Plano Municipal de Educação de Curitiba, aprovado em junho na Câmara de Vereadores e instituído pela Lei 14.681/2015, orientasse a adoção da idade de corte, garantindo que a transição da educação infantil para o ensino fundamental respeitasse as etapas de desenvolvimento, evitando rupturas e impactos que prejudicassem a trajetória das crianças. Entretanto, a adoção da idade de corte esbarrou numa disputa judicial que se arrastava há mais de oito anos. Ao invés de enfrentar a polêmica, a Prefeitura deixou a categoria praticamente sem informações sobre como seria realizada a matrícula no ano de 2016. Esta omissão favoreceu a administração municipal, que não se preparou para ampliar as vagas na educação infantil. A meta 1 do Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei nº 13.005/2014, previa a universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade. Como não houve planejamento adequado para atender a demanda, a administração tentou cumprir a exigência aumentando sobrecarga de trabalho, além de transferir parte das turmas para as escolas.

**APÊNDICE 6 COLETÂNEA DO RESUMO DE NOTÍCIAS DOS SITES DOS SINDICATOS DAS DUAS CARREIRAS DOCENTES DA RME DE CURITIBA – SISMMAC E SISMUC – 2018**

(continuação)

<p><b>Dezembro de 2015 - (SISMMAC)</b> – A prefeitura reduziu 20% das vagas de berçário para conseguir matricular alunos a partir de quatro anos, evidenciando falta de planejamento da administração municipal. Das 245 turmas, 47 turmas de berçário da cidade foram fechadas em 2016. A justificativa para o fechamento de 20% das salas para crianças de até 1 ano e meio era que esta medida era necessária para garantir a matrícula dos alunos a partir de quatro anos, apesar, destas matriculas dos alunos de quatro e cinco anos já estarem previstas desde 2014, quando o PNE foi regulamentado. A administração alegou que aumentaria os convênios com escolas particulares para crianças de até três anos, ampliando a privatização da educação pública desresponsabilizando-se do problema da falta de vagas. A administração buscou cumprir as exigências do PNE aumentando a sobrecarga para os trabalhadores das unidades e transferindo turmas da educação infantil para as escolas.</p>
<p><b>Mai de 2016 – (SISMUC)</b> – Os professores de Educação Infantil buscam discutir os planos de carreiras junto à prefeitura, pois mostrava-se muito relevante principalmente em razão das mudanças nas regras previdenciárias. Seria necessário que os planos previsses crescimentos automáticos e de forma mais acelerada no começo da carreira, acelerando as carreiras para que a média aritmética que compõe a aposentadoria seja maior no futuro. Essa tem sido ainda uma das premissas em todas as revisões de planos de carreiras dos servidores públicos.</p>
<p><b>Mai de 2016 – (SISMMAC)</b> – A prefeitura é cobrada por manter matriculadas crianças de 3 e 4 em turmas mistas de pré nas escolas da rede. A criação de turmas mistas, com duas faixas etárias distintas, desconsiderava necessidades específicas dessas crianças e era mais uma forma de ampliar a quantidade de vagas sem investir em infraestrutura e contratação de profissionais. Cabe salientar que a maioria das escolas estava preparada apenas para atender o ensino fundamental, não possuindo espaço adequado para parquinho, nem refeitório e banheiros adaptados para essa faixa etária. A criação de turmas pré-escolares nas escolas exigiria mudanças significativas nas escolas para garantir atendimento seguro dessas crianças. Essa foi a chamada universalização com precarização.</p>
<p><b>Janeiro de 2017 - (SISMUC)</b> – Quatro meses depois de tirarem foto, ganharem placa e cumprirem 25 anos de trabalho, duas servidoras, as primeiras a usufruir da aposentadoria especial na Educação Infantil recém conquistadas, precisaram se ‘desaposentar’, pois segundo a lei, para os fins da obtenção da aposentadoria especial, o Professor de Educação Infantil teria computado exclusivamente o tempo de contribuição exercido em atividades de magistério na educação infantil, independentemente do cargo ocupado.</p>
<p><b>Junho de 2017 - (SISMUC)</b> - A prefeitura não atendeu reivindicações como a eleição para direção de CMEIs e a oferta de formação continuada para professores da educação infantil. Os avanços solicitados foram substituídos por retrocessos como descumprimento da lei que diz respeito à hora-atividade para os professores e a negação de dispositivos democráticos para validar a direção nos CMEI.</p>
<p><b>Setembro de 2017 - (SISMMAC)</b> - A SME nomeou 18 professores de Docência I, e diante da falta real de professores, prejudicou a qualidade da educação, aumentando a sobrecarga e a pressão nas unidades, que sofriam inclusive com a ameaça de redução da hora-atividade. O número não representou nem 4% do que havia sido prometido pela prefeitura, sendo que a última nomeação havia ocorrido em agosto de 2014. Além dos 18 novos profissionais de Docência I, Greca também nomeou 72 professores de educação infantil. As unidades continuaram encontrando soluções temporárias, mantendo o serviço funcionando, sem que existisse preocupação com a sobrecarga que isso representou para os trabalhadores, nem com a qualidade da educação que era ofertada às crianças.</p>

## APÊNDICE 6 COLETÂNEA DO RESUMO DE NOTÍCIAS DOS SITES DOS SINDICATOS DAS DUAS CARREIRAS DOCENTES DA RME DE CURITIBA – SISMMAC E SISMUC – 2018

(conclusão)

<p><b>Novembro de 2017 - (SISMMAC)</b> – A prefeitura buscou aprovação da terceirização nas áreas de saúde e educação e o debate sobre o aumento da proporção entre adultos e crianças nos CMEIs são ataques graves. Além disso, buscou a criação de um cargo de auxiliar de educação infantil, que restringiria os CMEIs a tarefa de apenas cuidar das crianças, sem nenhuma preocupação pedagógica, levantando um grande alerta na rede municipal.</p>
<p><b>Novembro de 2017 - (SISMMAC)</b> - O CME se reuniu para dar continuidade ao debate sobre mudanças nas normas e princípios para a educação infantil no SISMEN. A proposta apresentada pela secretária municipal de Educação desrespeitava o PME precarizando condições de trabalho dos profissionais e prejudicando a qualidade de educação pública do município. Alterações dos artigos 12 e 69, por exemplo, mudariam o padrão de atendimento e aumentariam o número de crianças por professor em cada turma. Outras mudanças incluiriam o artigo 18 e 19, que permitiriam licenciatura Plena como formação mínima para o exercício do magistério e admitiria os auxiliares de ensino médio, sem a necessidade de concurso-público, desde que não atuassem sozinho em nenhum momento dentro da sala de aula, medidas que descumpriam o Plano Municipal de Educação e não considerariam questões pedagógicas que afetariam toda a comunidade escolar.</p>
<p><b>Março de 2018 – (SISMUC)</b> - São apontadas irregularidades na Deliberação Nº 01/2016 proposta pelo prefeito. O artigo 19 da Deliberação permitiria que qualquer profissional sem a formação mínima exigida atuasse dentro dos CMEI. O texto da Deliberação era ilegal por não seguir a Lei do PME e nem a LDB. O fato foi levado à União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, que constatou e apontou as irregularidades, enviando notificação para o CME.</p>
<p><b>Março de 2018 - (SISMMAC)</b> - Depois de ter aprovado a resolução irregular, CME se reuniu para avaliar formação exigida para atuar na educação infantil, até porque a posição aprovada pelo CME um mês antes era irregular, pois violava o Plano Municipal de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Ministério Público se posicionou, esteve em diálogo permanente com movimentos ligados à valorização da formação docente, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Se a maioria dos conselheiros não voltasse atrás e suspendesse a resolução 01/2018, o CME poderia inclusive sofrer uma intervenção do Ministério Público do Paraná. Diz a LDB: Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.</p>
<p><b>Junho de 2018 – (SISMUC)</b> – Ocorreu denúncia sobre unidades com excesso de crianças em sala no CMEI. A exigência em número de crianças em relação a professores não estaria cumprindo o que está previsto na meta 19, que aponta 15 crianças por profissional, de acordo com o Plano Municipal de Educação, porém, foram verificados casos de 33 e até mais crianças em alguns CMEI. A gestão alegou que possui 10 anos para cumprir o Plano Municipal de Educação, de forma gradativa, mas que deve alcançar a meta 19.</p>
<p><b>Novembro de 2018 - (SISMMAC)</b> - Servidores aprovam paralisação contra a ampliação do pacote, feita contra a proposta da gestão de impor contratação via Processo Seletivo Simplificado (PSS) e o fechamento de equipamentos públicos, como UPAs, CRAS e turmas em CMEIs. O PSS, amplificaria a terceirização, já que o contrato temporário abriria a possibilidade de que não existissem mais concursos públicos, sendo uma forma de economizar às custas da precarização. Outra questão estaria relacionada ao fechamento de CMEIs, alegando que a preferência pelo meio período seria dos pais, por meio de uma pesquisa feita por questionário onde não havia opção pelo período integral. Além do fechamento do ensino integral, esta modificação causaria o remanejamento das professoras de educação infantil.</p>

FONTE: Sites dos Sindicatos SISMAC e SISMUC – Elaborada pela autora – 2018

## ANEXO 1 PROTOCOLO DA PREFEITURA

01-122452/2017	<b>Protocolo : 01-122452/2017</b>		01-122452/2017
	Interessado : DANIELA SANCHES SALSAMENDI	Cadastro : 22/11/2017	
	Assunto : 0911 - SOLICITA INFORMACAO	Telefone : 9963-1217	
	Documento Original :		
 011224522017009597 NRHIII		Local : SMRH - NRHIII	

Obs: Para informações a respeito do andamento deste protocolo é possível a consulta no site:  
[HTTP://CONSULTAPROTOCOLO.CURITIBA.PR.GOV.BR](http://CONSULTAPROTOCOLO.CURITIBA.PR.GOV.BR)

		<b>PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA</b> <b>SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS</b> <b>Folha de Rosto</b>	
<b>IDENTIFICAÇÃO DO REQUERENTE</b>			
Nome / Razão Social: DANIELA SANCHES SALSAMENDI			
Nome Fantasia / Unidade Administrativa:			
CNPJ / CPF: 729.666.109-72		Telefone: 9963-1217	
Endereço: NÃO CONSTA Nº			
<b>DADOS DA SOLICITAÇÃO</b>			
Sigla Ident.: SMRH	Sigla Origem: NRHIII	Nome Origem : NÚCLEO DE RECURSOS HUMANOS III	
Sigla Ident.: SMRH	Sigla Destino: NRHIII	Nome Destino : NÚCLEO DE RECURSOS HUMANOS III	
Assunto: 0911 - SOLICITA INFORMACAO			
Código T.T.D.: 01-04-01 ASSUNTOS DIVERSOS - COMUNICADOS. PEDIDOS. SOLICITAÇÕES. INFORMAÇÕES. ENCAMINH			
Documento Original			
Inscrição Imobiliária / Indicação Fiscal :		Regional :	
Protocolos Anexados :			
 01-122452/2017 NRHIII 011224522017009597		Observações :	

**ANEXO 2 TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA****CURITIBA**

Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Educação Infantil  
Av. João Gualberto, 623 - 3.º andar, Torre A  
Alto da Glória 80030-000 - Curitiba - PR  
Tel. 41 3350-3089  
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 07 de Novembro de 2017.

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME autoriza a realização da pesquisa intitulada: O Imperativo da Profissionalização na Educação Infantil: Contexto da Docência em Curitiba, a ser realizada pela mestranda Daniela Sanches Salsamendi, sob a responsabilidade da Prof.<sup>a</sup> Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

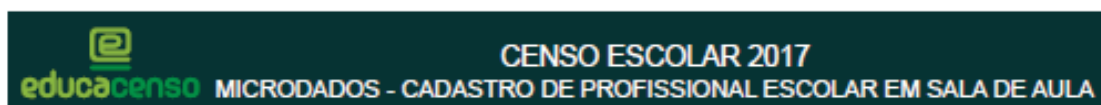
A pesquisadora está autorizada a entrar em contato com o Núcleo de Recursos Humanos – RH da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba para ter acesso à informações referentes à carreira dos profissionais da Educação Infantil, que atuam na Rede Municipal.

Informo que a pesquisadora está disponível para esclarecimentos de dúvidas sobre a pesquisa.

  
Elidete Zanardini Hofius

**Diretora do Departamento de Educação Infantil**

### ANEXO 3 CADASTRO DE PROFISSIONAL ESCOLAR DE SALA DE AULA – CENSO ESCOLAR - 2017



Código da Escola

#### IDENTIFICAÇÃO

1 – Identificação única (código gerado pelo Inep)

2 – Data de nascimento

3 – Sexo

 Masculino  Feminino

4 – Cor/Raça

 Branca  Preta  Parda  
 Amarela  Indígena  Não declarada

5 – Nacionalidade

 Brasileira  Brasileira – nascido no exterior ou naturalizado  Estrangeira

6 – País de origem\*

7 – UF de nascimento

8 – Município de nascimento

9 – Profissional Escolar com deficiência

 Sim  Não

9a – Tipo de deficiência

 Baixa visão  Cegueira  Deficiência auditiva  Deficiência física  
 Deficiência intelectual  Surdez  Surdocegueira  Deficiência múltipla

#### ENDEREÇO RESIDENCIAL

10 – Localização/Zona de residência

 Urbana  Rural

11 – UF

12 – Município

#### DADOS VARIÁVEIS

13 – Escolaridade

 Fundamental Incompleto  Fundamental completo  Ensino Médio – Normal/Magistério  Ensino Médio – Normal/ Magistério Específico Indígena  Ensino Médio Superior

\* Ver orientação no caderno de instruções.

Situação do curso superior:	<input type="checkbox"/> Concluído	<input type="checkbox"/> Em andamento	Formação/complementação pedagógica:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Área do curso:*	<input type="text"/>	Código do curso:*	<input type="text"/>		
Ano de início:	<input type="text"/>	Ano de conclusão:	<input type="text"/>	Tipo de instituição:	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada
Nome da instituição:	<input type="text"/>				
	<input type="text"/>				

Situação do curso superior:	<input type="checkbox"/> Concluído	<input type="checkbox"/> Em andamento	Formação/complementação pedagógica:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Área do curso:*	<input type="text"/>	Código do curso:*	<input type="text"/>		
Ano de início:	<input type="text"/>	Ano de conclusão:	<input type="text"/>	Tipo de instituição:	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada
Nome da instituição:	<input type="text"/>				
	<input type="text"/>				

Situação do curso superior:	<input type="checkbox"/> Concluído	<input type="checkbox"/> Em andamento	Formação/complementação pedagógica:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Área do curso:*	<input type="text"/>	Código do curso:*	<input type="text"/>		
Ano de início:	<input type="text"/>	Ano de conclusão:	<input type="text"/>	Tipo de instituição:	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada
Nome da instituição:	<input type="text"/>				
	<input type="text"/>				

#### 14 – Pós-graduação

Especialização     Mestrado     Doutorado     Nenhum

#### 15 – Outros cursos específicos (formação continuada com no mínimo 80 horas)

Creche (0 a 3 anos)     Pré-escola (4 e 5 anos)     Anos iniciais do ensino fundamental  
 Anos finais do ensino fundamental     Ensino médio     Educação de jovens e adultos  
 Educação especial     Educação indígena     Educação do campo  
 Educação ambiental     Educação em direitos humanos     Gênero e diversidade sexual  
 Direitos de criança e adolescente     Educação para as relações étnoraciais e história e cultura afro-brasileira e africana     Outros  
 Nenhum

### DADOS DE DOCÊNCIA

#### 16 – Função que exerce

Docente     Auxiliar/Assistente Educacional     Profissional/Monitor de Atividade Complementar  
 Tradutor Intérprete de Libras     Docente Titular – coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EAD     Docente tutor – Auxiliar (de módulo ou disciplina) – EAD

#### 17 – Situação Funcional/Regime de contratação/Tipo de vínculo (apenas para docente de escola pública)

Concursado/efetivo/estável     Contrato temporário     Contrato terceirizado     Contrato CLT

\*Ver orientação no caderno de instruções.

## 18 – Turma(s) em que atua

Nome da Turma 1																														
Nome da Turma 2																														
Nome da Turma 3																														
Nome da Turma 4																														
Nome da Turma 5																														
Nome da Turma 6																														

## 19 – Código da(s) disciplina(s) que leciona\*

Turma 1																		
Turma 2																		
Turma 3																		
Turma 4																		
Turma 5																		
Turma 6																		

\*Ver orientação no caderno de Instruções.



## ANEXO 4 TABELA DO LDE COM DADOS DE MATRÍCULAS DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME - CURITIBA - 2016

### NÚMERO DE MATRÍCULAS

*Acesso à Educação Básica*

**Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino (creche, pré-escola) por Dependência Administrativa Detalhada e Etapas e modalidades de ensino - CURITIBA, 2016**

Dependência Administrativa Detalhada	Creche	Pré-Escola	Total
Federal	140	0	140
Estadual	0	2	2
Municipal	36.869	8	36.877
Privada conveniada	6.115	3.259	9.374
Privada não conveniada sem fins lucrativos	761	1.625	2.386
Privada não conveniada com fins lucrativos	8.651	11.713	20.364
<b>Total</b>	<b>52.536</b>	<b>16.607</b>	<b>69.143</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2016