

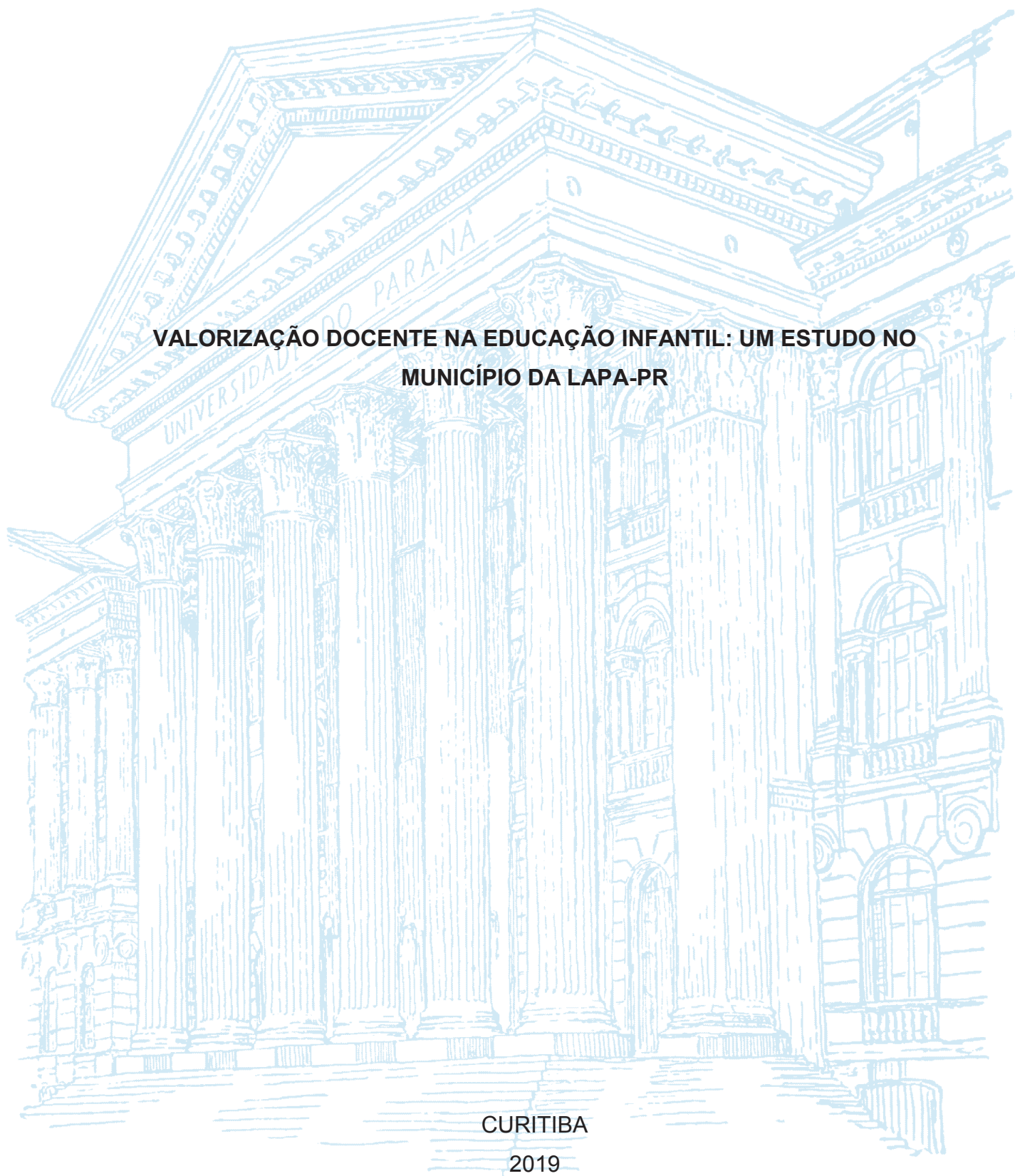
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ÉLIDA FERNANDA PAZ VERA

**VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO
MUNICÍPIO DA LAPA-PR**

CURITIBA

2019



ÉLIDA FERNANDA PAZ VERA

VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO
MUNICÍPIO DA LAPA-PR

Monografia/TCC apresentada ao curso de pós-graduação em Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal Do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título especialista em Políticas Educacionais.

Orientador(a): Prof.^a. Ma. Bruna Caroline Camargo

CURITIBA
2019

“*Verba volant, scripta manent*”: "palavras faladas voam para longe, palavras escritas permanecem". Provérbio latim.

RESUMO

Esta pesquisa centralizou reflexões sobre as políticas de valorização docente na rede municipal de ensino da Lapa/PR, com o objetivo de analisar o encaminhamento das políticas de valorização direcionadas aos docentes de Educação Infantil no período de 2008 a 2018, tomando por base a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2018, que prevê o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e posterior regulamentação do FUNDEB. A valorização docente na Educação Infantil tem configurado pauta no cenário nacional, diante da existência de planos de carreira dos municípios fragilizados, que muitas vezes não respeitam a legislação educacional vigente. Com base no estudo de Grochoska (2015) as materialidades de valorização docente são compostas por remuneração, formação continuada e condições de trabalho. A questão problematizadora da pesquisa indagou se o plano de carreira vigente da rede municipal de ensino da Lapa tem garantido a valorização dos docentes de Educação Infantil. Por meio de uma pesquisa de campo, foi aplicada entrevista ao Secretário Municipal de Educação e questionários a docentes que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil da Lapa/PR. A análise dos dados permitiu identificar que o Plano de Carreira da rede municipal de ensino evidencia a presença de disparidades em relação à valorização dada aos professores que atuam no Ensino Fundamental, tanto em relação à remuneração que é superior em relação a carga horária de trabalho, como às condições de trabalho, podendo ser exemplificado pela diferença no período de hora-atividade destinada aos educadores infantis em relação aos professores. Além disso, verificou-se a presença de legislação municipal que compromete a efetivação do PSPN aos docentes, caminhando em direção contrária a legislação nacional de valorização docente. Deste modo, enxerga-se a valorização docente como um desafio na Educação Infantil, concomitante a luta histórica por maior visibilidade dos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Valorização docente. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research centered reflections on teacher valorization policies in the municipal education network of Lapa / PR, with the objective of analyzing the referral of the valorization policies directed to the teachers of Early Childhood Education from 2008 to 2018, based on Law no. 11,738, dated July 16, 2018, which provides for the Salário Profissional Nacional for professionals in the teaching profession of basic education and subsequent regulation of FUNDEB. The valorization of teachers in Early Childhood Education has been configured in the national scenario, due to the existence of career plans of weakened municipalities, which often do not respect the current educational legislation. Based on the study of Grochoska (2015) the materialities of teacher valorization are composed of remuneration, continuing education and working conditions. The problematizing question of the research asked if the current career plan of the municipal school network of Lapa has guaranteed the appreciation of the teachers of Early Childhood Education. Through a field survey, an interview was applied to the Municipal Secretary of Education and questionnaires to teachers who work in the Municipal Centers of Early Childhood Education of Lapa / PR. The analysis of the data allowed to identify that the Career Plan of the municipal education network shows the presence of disparities in relation to the valuation given to the teachers that work in Elementary School, both in relation to the remuneration that is higher in relation to the workload, as well as to the working conditions, and can be exemplified by the difference in the hour-activity period for children's educators in relation to teachers. In addition, it was verified the presence of municipal legislation that jeopardizes the implementation of the PSPN to the teachers, moving against the national legislation of teacher valorization. In this way, we see teacher appreciation as a challenge in Early Childhood Education, concomitant with the historical struggle for greater visibility of professionals who work in this stage of basic education.

Keywords: Educational Policies. Teacher appreciation. Child education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Legislação educacional da Lapa-PR

TABELA 2 - Remuneração dos integrantes do quadro próprio do magistério lapa/PR

TABELA 3 - Estratégias do plano municipal de educação da lapa sobre valorização docente

LISTA DE SIGLAS

FPE – FUNDO DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTADOS

FPM – FUNDO DE PARTICIPAÇÃO DOS MUNICÍPIOS

FUNDEB - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FUNDEF - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

IPI – IMPOSTO SOBRE PRODUTOS INDUSTRIALIZADOS

PSPN – PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 O QUE É VALORIZAÇÃO DOCENTE?.....	10
1.1 REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES.....	15
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	18
1.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR	24
2. CONSTRUÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL:	28
2.1 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DE DESVALORIZAÇÃO	35
3. VALORIZAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR.....	42
4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	50
4.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	60
ANEXOS.....	63

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil configura-se como primeira etapa da Educação Básica no Brasil, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Adquiriu tal título após reconhecimento e visibilidades sobre a infância, que percorreu longas trajetórias de reflexões acadêmicas e sociais que auxiliaram na consideração da educação como direito das crianças pequenas.

A transferência da Educação Infantil do sistema assistencialista para o campo educacional foi prevista por meio da Constituição de 1988, sendo reafirmada em alterações recentes na legislação brasileira, bem como a Emenda Constitucional 59/2009 que determina como obrigatória a matrícula para crianças de 4 a 5 anos a partir de 2016.

Esta obrigatoriedade e demais realidades contemporâneas originaram a precisão de novas orientações para o trabalho relacionado à educação de crianças pequenas, que superam a visão do cuidar, pautando novas exigências de formação teórica e prática dos profissionais que atuam nesta área.

Em contrapartida, aos significativos avanços desta etapa educacional, ser docente na Educação Infantil tem implicado o enfrentamento de inúmeros desafios: além de uma cultura social que determina o professor de crianças pequenas como mero cuidador, trazendo inferioridade em relação aos professores das outras etapas de ensino, a valorização docente desta categoria também tem sido ameaçada, inclusive no que diz respeito à remuneração, quando municípios utilizam de nomenclaturas diferenciadas e demais subterfúgios para remunerar com valor inferior ao determinado pelo Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério público da Educação Básica, profissionais que atuam em sala de aula, assim como apontam estudos de Garanhani (2017).

Sob esta perspectiva e em defesa da escola pública de qualidade, entre diversas questões sobre a Educação Infantil em pauta no âmbito legislativo destaca-se a valorização do professor, citadas na agenda do Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e respectivamente, trazidas nos Planos Municipais de Educação, sendo pauta também de movimentos sociais em luta à classe historicamente desvalorizada.

Partindo do exposto, salienta-se a seguinte problemática para a pesquisa: Na rede municipal de ensino da Lapa-PR, as políticas educacionais implementadas têm efetivado e equalizado a valorização dos docentes de Educação Infantil em relação aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para tanto, o objetivo do estudo contempla analisar o encaminhamento das políticas de valorização direcionadas aos docentes de Educação Infantil no município da Lapa-PR no período de 2008 a 2018, a considerar a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2018, que prevê o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e posterior regulamentação do FUNDEB, que ocorreu em 2007 por meio da Lei nº 11.494 de 20 de junho.

Os objetivos específicos consistem em realizar análise de políticas públicas da esfera municipal sobre plano de carreira, formação continuada e remuneração dos professores da educação infantil da Lapa-PR; identificar perspectivas do gestor de educação sobre valorização docente e; confrontar a valorização docente implementada para Educação Infantil com a dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município.

Optou-se pela realização de uma pesquisa de campo, com utilização de análise documental, entrevista com Secretário de Educação do município, questionário para educadores atuantes na educação infantil.

A apresentação da pesquisa ocorre em três capítulos. O primeiro capítulo ocupa-se em conceituar as atividades que a materializam o processo de valorização docente, constituídas por formação, condições de trabalho e remuneração, embasando-se em autores como Grochoska (2015); Gouveia; Souza; Tavares (2016) e na legislação educacional relacionada ao tema.

O segundo capítulo, referenciado pelos autores Ledesma (2010) e Vicentini (2009) apresenta a trajetória história da docência na Educação Infantil, buscando refletir sobre os caminhos de desvalorização do trabalho nesta etapa de ensino.

O terceiro capítulo expõe a realidade do plano de carreira, de formação continuada e de remuneração dos professores de educação infantil da rede municipal de ensino do município da Lapa-PR.

Finda-se o trabalho com as considerações obtidas por meio da pesquisa, no qual evidencia-se a situação da valorização docente realizada pelo município aos professores de Educação Infantil.

1. O QUE É VALORIZAÇÃO DOCENTE?

As políticas educacionais são definidas por Evangelista, Moraes e Shiroma (2011, p.07) correlacionada a múltiplos significados, que requer a consideração da trajetória histórica a ela voltada. Derivada do adjetivo polis, politikós, relacionado a questões envolvidas à cidade, tais como formas de governo e atualmente compreende “um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado”. Em referência a uma política educacional nacional de educação, compreende-se maior abrangência em relação à legislação proposta para organizar a área. Tais políticas são notórias no contexto educacional atual, entre novas, reescritas ou repensadas, permeiam as trajetórias da educação básica, reveladas a partir de diversas leis educacionais que abordam sobre a questão escolar e formação de professores e partem da constituição Federal, à instância estadual e municipal, bem como pauta-se a valorização docente.

Embora a discussão sobre valorização docente no Brasil não se constitua como atividade recente, está se destacando nos debates educacionais nas últimas décadas em decorrência da abertura democrática que permitiu movimentos sociais em defesa dos trabalhadores e vem sendo atribuída como condição fundamental para melhoria da escola pública, sendo definida por Grochoska (2015) como um direito social, possível na existência de um Estado Democrático de Direito e quando determinada em legislação como um mecanismo de garantia, trazendo “de um lado os professores e suas reivindicações e de outro os governantes e reformadores”. (NEVES; SILVEIRA, 2016, p.153)

Deste modo, alguns marcos legais representaram a efetividade ou tentaram efetivar políticas de valorização docente no Brasil, sendo que muitos ainda se encontram em vigência, bem como o Plano Nacional de Educação e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No entanto, devido as influências econômicas que impactam fortemente o financiamento das políticas sociais, impossibilita a implantação das políticas educacionais bem como acontece com as ações de valorização docente.

Além disso, bem como apontam Martins e Peroza (2016) sendo as leis propostas em virtude de problemas impostos pelo contexto dos sujeitos no âmbito

das organizações sociais, nos esforços por adequá-los às múltiplas realidades, emergem-se lacunas e desafios das práticas cotidianas, tornando complexa e, às vezes lenta, a sua implementação.

A Lei nº. 5692 de 11 de agosto de 1971 que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo grau foi pioneira na criação dos estatutos do magistério. Fato que representou significativo avanço na profissão docente, trazendo a ideia de estruturação da carreira do magistério. De acordo com esta lei:

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema. (BRASIL, 1971)

A Constituição Federal Brasileira de 1988 determinou, no artigo 212, que um mínimo de 25% das receitas tributárias anuais de estados e municípios e de 18% dos impostos federais, a incluir transferências, devem ser aplicados em Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE), fato que não garantiu equidade à oferta de educação no país, considerando as diferentes realidades econômicas entre estados e municípios. (GOUVEIA; SOUZA; TAVARES, 2016)

No mesmo documento, no artigo 206, os princípios norteadores do ensino, preveem no inciso V: “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. (BRASIL, 1988)

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993) referiu-se à questão da valorização ao citar como meta o aumento progressivo da remuneração do magistério público, por meio de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social, revelando discussões sobre valorização expressas por denúncias no documento sobre “escassez de formação continuada dos educadores, quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão e de lotação e, fundamentalmente, da política salarial e de carreira” (BRASIL, 1993, p.24) ressaltando inexistência de política e de comprometimento mais amplo com as questões do magistério, necessidade de aperfeiçoar o sistema de formação e capacitação, justa remuneração, melhorar as condições de trabalho e de profissionalização dos docentes.

Em consonância, no título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei n.º 9.394/96, que trata dos profissionais da educação, no Art. 67 menciona-se que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Buscando promover equidade no financiamento da educação no Brasil, diante das diferentes realidades econômicas nos estados e municípios foi criado em 1996 uma política de fundos. A Emenda Constitucional nº 14 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, estabelecendo vinculação de 60% sobre o percentual de 25% dos impostos ICMS, IPI, FPM, FPE e recursos da desoneração das exportações, o qual constituiu-se como “mecanismo contábil, uma forma de redistribuir o dinheiro dentro de cada estado da federação” com retorno aos municípios e estados “condicionado ao número de alunos matriculados no ensino fundamental regular em cada rede pública”. (GOUVEIA, SOUZA, TAVARES, 2016, p.81).

De acordo como o Manual de Orientação do FUNDEF:

Os mecanismos existentes anteriormente para a redistribuição das receitas tributárias federal e estadual para estados e municípios e de vinculação de parte dessas receitas à educação não garantiam equidade, por estarem vinculados a critérios não educacionais, tais como renda per capita e população total. Com algumas exceções, a capacidade de investimento de estados e municípios era inversamente proporcional às responsabilidades de cada um na manutenção das redes de ensino fundamental. A criação e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF - em 1996, e sua posterior implementação, a partir de janeiro de 1998*, constitui um dos maiores avanços em busca da solução dos problemas do ensino fundamental público de nosso País decorrentes dessa perversa distribuição de renda. (BRASIL, 2003, p.03)

Com a implementação do FUNDEF, pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, foi requerido aos entes federativos a elaboração ou reelaboração de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, assegurando:

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração.

Art. 10. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão comprovar:

I - efetivo cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal;

II - apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, no prazo referido no artigo anterior; (Vide ADI 1627)

III - fornecimento das informações solicitadas por ocasião do censo escolar, ou para fins de elaboração de indicadores educacionais.

Parágrafo único. O não cumprimento das condições estabelecidas neste artigo, ou o fornecimento de informações falsas, acarretará sanções administrativas, sem prejuízo das civis ou penais ao agente executivo que lhe der causa. (BRASIL, 1996, Art.9º e 10).

No entanto, assim como destaca Gouveia (2016) há um grande problema proveniente dos fundos, seja no FUNDEF como posteriormente no FUNDEB, no que se refere aos valores fixados por aluno, uma vez que os valores encontram-se sempre abaixo do previsto na lei, pois os estados e municípios comumente gastam mais do que o mínimo nacional.

Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com vigência prevista de quatorze anos, apresentando como principal mudança as etapas de ensino atendidas, bem como a alteração do gasto-aluno-mínimo agora com diferenciação das modalidades, etapas e segmentos da educação básica. Concomitante a abrangência do fundo houve a maior subvinculação de recursos, que ocorreu de forma gradativa: “Após 2009, 100% das matrículas da educação básica são incorporadas ao fundo”. (GOUVEIA, 2016, p.86)

Implementado via Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, a regulamentação FUNDEB previu “à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração”. (BRASIL, 2007, Art.2º)

Além disso, menciona-se a implantação dos Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, estabelecendo no artigo 41 o prazo até 31 de agosto de 2007 para implantação do PSPN e assegurando:

- I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
 - II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
 - III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.
- Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2007, Art.40)

Em 2008, a elaboração e adequação dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério foi requerida aos entes federados via lei com data base de 31 de dezembro de 2009, visando cumprir com o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica previsto no art. 206 da Constituição Federal.

O Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que define as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios considerou valorização profissional baseado na articulação de três principais elementos constitutivos: carreira, jornada e piso. Este documento relata a questão referente ao alcance social do debate em torno da Carreira do Magistério e evidencia que o debate supera a questão salarial, duração da jornada de trabalho, evolução funcional, mas examina todas as interfaces da organização do processo educacional, bem como a gestão democrática das escolas e dos sistemas educacionais, a adequada formação inicial e continuada, e ainda as condições de trabalho.

Anos após, o Plano Nacional de Educação efetivou a luta de segmentos em prol da educação no Brasil, atentando ao já exposto no Art. 214 da Constituição Federal, inserido no Capítulo III que solicitava estabelecimento do Plano Nacional de Educação – PNE. Vale destacar que este o PNE (2014) foi considerado o segundo Plano Nacional de Educação, sendo o primeiro com vigência de 2001 a 2011, instituído pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, pelo qual várias questões sobre os docentes de educação infantil foram destacados:

5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e

organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. ** 6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior. (BRASIL, 2001, p.13)

Aprovado em 2014, o Plano Nacional de Educação vigente avança no tema ao trazer em três metas questões que agregam valorização docente, configurando-se como um desafio ao considerar que grande parte do Brasil ainda não tenha atingido as metas, bem como a meta 15 que prevê até o ano de 2015 formação específica dos professores da educação básica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; a meta 17 que refere-se a equiparação de salário até 2020 aos demais profissionais com escolaridade equivalente e; a meta 18 que prevê até 2016 a existência de planos de Carreira e piso salarial nacional profissional como referência. (BRASIL, 2014)

Grochoska (2015) em seu estudo sobre valorização de professores da Educação Básica realiza apontamentos sobre a carreira docente em âmbito municipal e destaca elementos necessários na estruturação de uma carreira que de fato valorize o professor. Embora identifique significativa dificuldade na definição de valorização, busca caracterizar os conceitos envolvidos a um apanhado de elementos, analisando as políticas de valorização na perspectiva da qualidade de vida do trabalhador. Assim, questiona se a forma como as carreiras municipais são estruturadas e implementadas promovem de fato condições para que a valorização do professor seja efetiva de forma a contribuir para qualidade de vida. A definição construída para valorização do professor na sua pesquisa é:

[...] trata-se de um princípio constitucional que se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira, que se desenvolve por meio de três elementos, sendo: a) formação, b) condições de trabalho e c) remuneração. O conceito de carreira, aqui, parte do entendimento que carreira é o mecanismo legalmente instituído na forma da lei, que define normas e regras que propiciam o desenvolver da vida funcional do professor (podendo ou não promover sua valorização), com o objetivo de que ele chegue até sua aposentadoria. (GROCHOSKA, 2015, p.28)

Grochoska (2015) aponta que embora municípios e estados apresentem realidades distintas em termos de carreira, a remuneração, tem sido elegida como principal item de valorização docente, embora o conceito de valorização signifique muito mais, conforme descreve-se na sequência os itens que compõe a valorização docente.

1.1 REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES

Caldas (2016) refere-se a condicionantes sociais influenciadores na construção da identidade dos profissionais da educação no Brasil, pontuando iniciativas de análises educacionais em relação ao peso das estruturas sobre os processos humanos observadas sob o contexto da ditadura militar, denunciadas e oportunizadas frente a um novo panorama democrático no país que vislumbrou transformações, tanto da sociedade como da escola, na década de 70, “abriu espaço para formulação de alternativas teóricas que sustentassem a atuação no espaço público e sociedade. (CALDAS, 2016, p.171)

Ocorre no Brasil nos anos 90 um processo contraditório na direção da profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente, pois de um lado estava a democracia em expansão e do outro uma crise econômica mundial que aumentou o desemprego e reduziu os fundos públicos, influenciando a configuração de políticas educacionais e organização do trabalho escolar, pelo qual confere um papel do professor isolado, centralidade nos processos internos escolares e redefinição do papel do professor, definido como hiper-responsabilização do papel do professor, ao definir soluções no campo de ação individual e isolada dos professores, e a possibilidade de melhoria da educação através da ação do professor. (CALDAS, 2016)

Eclode assim, como item de qualidade educacional, a formação dos professores, mencionada nas Diretrizes para a formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (2001) como preparo adequado e inerente à atividade docente contemporânea que requer novas competências que superam a formação dada no formato tradicional, surgindo assim a necessidade de um novo perfil de professor que se daria por novas propostas de formação, centralizando o desenvolvimento de novas competências, teoria e prática. No entanto, as questões relacionadas as condições de trabalho não são contempladas. (CALDAS, 2016)

Ao refletir sobre o sofrimento no trabalho educativo, Caldas (2016, p.179) cita processos de desistência expostos em pesquisas as quais indicam precarização do trabalho docente, traduzida por “redução de investimentos, da ruptura do consenso social sobre a educação, da retração de outros agentes educativos, da ampliação de exigências educativas”, isto é, ações que materializam a desvalorização da educação, da escola e conseqüentemente da profissão de professor.

Há muitos anos a realidade de remuneração dos professores representa desvalorização e por isso tem sido pauta de reivindicações do grupo de professores da rede pública brasileira. Concomitante à desvalorização cultural, há a desvalorização salarial gerada via incompatibilidade entre o salário recebido e o trabalho realizado, quando comparado aos demais profissionais como formação equivalente. Fato que induz o professor a agregar jornadas de trabalho, aumentando o número de aulas ou de escolas, o que implica negativamente no padrão de vida do professor: Assim: “Essa somatória de fatores gera um agrave processo de intensificação do trabalho, pelo acúmulo e diversificação de funções e sobrecarga de jornadas de trabalho, em estreita relação com as condições salariais”. (CALDAS, 2016, p.180)

Embora já em 1993, aparece no Plano Decenal de Educação para Todos como meta, considerando que:

Apresenta grandes variações entre regiões e sistemas de ensino. Esses padrões de remuneração tornam pouco atraentes a carreira, pois são, em geral, inferiores aos de outros segmentos profissionais que apresentam média de escolaridade inferior à dos professores. (BRASIL, 1993, p.21)

Embora muitos descontentamentos em relação a remuneração docente no Brasil acontecem há vários anos, progressos significativos foram obtidos nos últimos anos. Camargo (2015) conceitua como avanço na valorização do magistério o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, pois está previsto em lei que a remuneração dos professores que atuam em educação Básica deve atender ao piso nacional. Em 2008, a Lei nº 11. 738 foi aprovada, estabelecendo um piso nacional a ser pago aos profissionais do magistério, pelo qual fixou o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo,

40 (quarenta) horas semanais prevendo reajustes anuais no mês de janeiro, considerando atualização: “calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007”. (BRASIL, 2008)

Vele destacar que a lei define como profissionais do magistério público:

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

Para se debater sobre remuneração de professores, Grochoska (2015) estabelece a necessidade de definição de três itens a ela envolvidos: salário, vencimento e remuneração:

[...] salário é o valor pago pelo empregador ao empregado conforme a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT); vencimento é definido pela Lei nº 8.112 como “retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei”; sendo assim, tanto salário como vencimento são uma parte da remuneração, que no caso do magistério é composta pelo vencimento mais vantagens pecuniárias, como gratificações, auxílios entre outros (CAMARGO; JACOMINI, 2010 apud GROCHOSKA 2015, p.30)

No estudo sobre a Lei do Piso Salarial (2012), os conceitos de Piso e de Profissionais do Magistério dispostos no art. 2.º da Lei n.º 11.738/08 possuem abrangência nacional, com objetivo de propiciar maior isonomia profissional no país, e sua incidência se dá sobre os profissionais habilitados em nível superior ou nível médio, na modalidade Normal, atuantes nas redes públicas de educação básica da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, sendo que três pilares da carreira profissional encontram-se contemplados nesse conceito: salário, formação e jornada.

Além da remuneração, a formação de professores também é considerada componente de valorização. No próximo item será discutido acerca da valorização inicial e continuada, apresentando considerações dos autores e legislação de formação mínima para os professores de Educação Infantil.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao discutir sobre formação de professores, Grochoska (2015) a conceitua como ações de formação inicial e continuada que devem estimular o ingresso, a permanência e a progressão na carreira formação do professor de forma a valorizá-lo, ação que supera a mera oferta de cursos e requer o planejamento de políticas a curto, médio e longo prazos.

A trajetória histórica da Educação Infantil brasileira apresenta seu ponto culminante na Constituição de 1988, quando passou a reconhecer-se legalmente a educação como direito das crianças pequenas, transferindo as creches do sistema de assistência social para o educacional. Posteriormente, com o advento da Lei 9394/96, a Educação Infantil, foi incorporada à educação básica. (EVANGELISTA, MORAES; SHIROMA, 2011)

O estudo de Martins e Peroza (2016) discute sobre o processo de formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, pontuando a necessidade de consolidação de uma formação de professores condizente com as demandas do mundo contemporâneo, visando a transformação da prática pedagógica, a relação com o saber profissional e saber que emerge da prática.

Martins e Peroza (2016) destacam a LDBEN/96 como marco que desencadeou uma série de mudanças nos processos de formação inicial de professores da educação básica, no que se refere aos níveis exigidos para a atuação docente. A lei previa que ao final de uma década todos os professores da educação básica deveriam ter a formação em nível superior; contudo, aceitando, ainda, a possibilidade de uma formação em nível médio, na modalidade normal para aqueles que atuariam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Somente a partir desse marco legal foi que profissionais que atuavam em creches, em sua grande maioria mulheres, passaram a ser consideradas professoras com formação na área.

A LDBEN/96 apresenta como exigência na formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível superior ofertada em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida como mínima a formação em nível médio, na modalidade Normal. Essa exigência partiu de uma verificação de que grande parte dos

profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas, no contexto em que a lei foi elaborada, não tinha sequer a formação em nível médio, sendo que um número significativo de pessoas não possuía o ensino fundamental completo. Tal realidade era acompanhada de uma desvalorização dos profissionais, uma precarização do atendimento e um estigma das instituições que ofereciam os serviços de creche e pré-escola às camadas populares. Desde então, debates nas instâncias municipais, federais, na esfera das instituições de ensino superior e ensino médio, são mais tornam-se mais frequentes, provocando a elaboração de propostas de formação, sem que houvesse um acompanhamento efetivo da formação que seria oferecida aos educadores.

Desde então, a questão sobre a formação de profissionais para atuarem na Educação Infantil, passou a merecer destaque nas produções acadêmicas. Concomitante a criação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e Referencial Curricular para esta etapa educativa, “a medida que causa maior impacto e indignação parece ter sido o Decreto 3276 de 6 de dezembro de 1999, que arrebatava a formação de professores de educação infantil, assim como os das séries iniciais, dos cursos de pedagogia”, (EVANGELISTA, MORAES;SHIROMA, p.76) e direcionando-os a cursos normais superiores, causando dessa maneira, reflexões sobre a existência de avanços ou retrocessos para a educação infantil.

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade dos saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e no exercício profissional. (LIBÂNIO, 2001, p.77)

Concordando com esta visão, Pimenta (1996, p.73) confere que o intuito do trabalho do professor deve estar pautado na mediação, necessária na sociedade contemporânea, “no processo de construtor da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que impõe a repensar a necessidade da formação do professor”.

Conforme discute Gatti (2013) em menção as reformas educacionais que almejavam a melhoria na educação, notórias nos últimos vinte anos, deveram-se inclusive a imposição de uma agenda de políticas educacionais e avaliação de

professores, uma vez que o professor deve estar no cerne das reformas educativas, considerando a sua atuação como concretizador destas no contexto escolar:

Tal movimento difere das reformas dos anos de 1970 que focalizavam a diminuição do tamanho das classes, a renovação de currículo, a melhoria do gerenciamento das escolas, dentre outras estratégias que não se dirigiam diretamente aos professores [...] não existem políticas capazes de melhorar as escolas se as pessoas que lá trabalham não dominarem o conhecimento e as competências de que necessitam. (GATTI, 2013, p.14)

Em 2009, instituiu-se o Decreto 6.755, relacionado à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica:

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública. (BRASIL, 2009, p.01)

Dentre os objetivos deste plano destacam-se a promoção humanística, científica e tecnológica do país e ainda a valorização dos profissionais da educação. Sendo assim, cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios elaborar seus planos de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, e promoverem a “articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais”. (Art. 8º, BRASIL, 2014)

Este Decreto foi revogado, em substituição à Lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014, a à luz das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, instituindo Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

Dentre o histórico da legislação que trata sobre a formação dos profissionais da educação, está Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, com conteúdo que altera a lei

nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com o seu conteúdo:

Art. 62. A formação dos 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.

§4º A união, o distrito Federal, os Estados e os municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§5º A união, o distrito Federal, os Estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação científica a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013)

Na esfera estadual, sob ação da Deliberação nº 02/14, que trata de normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, refere-se no art. 19 aos profissionais da educação, proferindo que:

O profissional do Magistério para atuar na docência a Educação infantil, deve ter a formação em nível superior em curso de licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida como formação mínima, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (PARANÁ, 2014, p.07)

A requisição da formação inicial para atuação como professor, para Libâneo (2001) está articulada ao aprimoramento da questão da qualidade escolar. Destaca a importância do investimento na formação de professores, mas, comenta sobre uma carência da educação atual que está na falta de reconhecimento destes profissionais, sendo que, parte deles a responsabilidade de desenvolvimento de um trabalho que atente as perspectivas da sociedade, no oferecimento de serviços de qualidade e uma busca por um produto de qualidade, e por isso, professores são necessários. Neste sentido ressalta-se que:

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto de suas atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância

crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. (LIBÂNEO, 2001, p. 07)

Diante dessa reflexão, corrobora-se que professores são necessários sim, todavia, “novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação”. (LIBÂNEO, 2001, p.28). Assim, em proposta às novas exigências educacionais, a formação dos professores, tanto inicial, como continuada articula-se ao aprimoramento da qualidade escolar.

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) fazendo menção à formação dos profissionais da educação infantil como um dos indicadores de tal qualidade a considerar que:

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. Esse trabalho, que carrega consigo tanta responsabilidade, precisa ser valorizado na instituição e na comunidade. Na instituição é preciso que as condições de trabalho sejam compatíveis com as múltiplas tarefas envolvidas no cuidado e na educação das crianças. Na comunidade, é desejável que se estabeleçam canais de diálogo e comunicação que levem as famílias e demais interessados a conhecer e melhor entender o alcance do trabalho educativo que é desenvolvido com as crianças e o papel desempenhado pelas professoras e demais profissionais na instituição. (BRASIL, 2009, p.54)

Para Corsino (2009, p. 06) a proposta de uma educação infantil de qualidade constitui vários fatores, a incluir para além das políticas públicas para a infância, as condições de equipamentos e materiais educativos somado à formação dos professores, os quais são responsáveis pela organização do tempo e do espaço institucionais, pela propostas que resultarão em ampliações das experiências infantis, por produção e apropriação do conhecimento, bem como pelo estabelecimento de vínculos afetivos, pelo clima institucional e pelas inúmeras interações que a instituição favorece a crianças, adultos e comunidade.

Em soma a estas ideias sobre a qualidade da educação. Libâneo (2004, p.75) comenta sobre a profissionalização docente e sua contribuição para a garantia de

um exercício profissional de qualidade. Tais condições compreendem a formação inicial e continuada, item colaborador no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes profissionais; e ainda “remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, praticas de organização e gestão)”.

Pontua-se, portanto, que não é apenas a formação que irá determinar a qualidade, mas a coesão entre os diversos itens citados, assim como relata Pimenta (2013, p. 106) sobre a questão da formação de professores, um dos temas que estão permeados nos discursos são as propostas políticas, “aqui se fala apenas em mudar a formação e não as condições de trabalho”.

Conhecendo as generalidades de algumas das políticas públicas educacionais voltadas a formação de professores, é notório que elas existem, e sofrem alterações e descontinuidades de acordo com o contexto político em que se inserem, bem como as discussões sobre as condições de trabalho do professor, que também somam-se as materialidades que constituem valorização docente, e correspondem vários aspectos do cotidiano do trabalho do professor, discutidos no item seguinte.

1.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR

Carissimi e Trojan (2011) pontuam a condições de trabalho como essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente e para a garantia da valorização profissional.

Ao detalhar sobre condições de trabalho como elemento que compõe a valorização docente, Grochoska (2015, p.100) refere-se as questões de jornada, número de alunos, hora-atividade e a saúde do trabalhador, ações que “correspondem a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário do professor”.

Lamenta-se que as condições de trabalham tenham sido parte da pauta de reivindicações dos profissionais da educação no Brasil, bem como a mídia tem apontado. Seja devido aos problemas com infraestrutura dos prédios escolares, escassez de material didático e recursos, excesso do número de alunos em sala de

aula, precariedade de formação continuada etc. (GROCHOSKA, 2015). Nesta perspectiva, as condições de trabalho do professor se apresentam numa situação significativamente precarizada. (CARISSIMI; TROJAN, 2011)

A jornada está relacionada as horas de trabalho que o professor executa, podendo ser de vinte horas até quarenta horas de trabalho semanal, conforme definido pelo município ou estado, configurando-se como uma atividade comum do professor o trabalho em dois a três turnos. Segundo Grochoska (2015) os professores brasileiros trabalham em média 25 horas semanais, seis horas a mais do que a média de outros países. Além disso, extrapolando a jornada formal, regulamentada nos estatutos, há ainda a jornada de trabalho extra, onde o professor acaba levando trabalhos não concluídos no espaço escolar para realizar em casa, fato este que pode ser causado na maioria dos casos devido a falta de hora-atividade ou período destinado a essa atividade muito reduzido, que impossibilita atender a demanda de ações necessárias dos alunos.

Segundo Carissimi e Trojan (2011, p. 64): “Hora-atividade é o momento extraclasse, dentro da jornada de trabalho docente, considerado para planejamento, estudos e formação continuada dos professores”.

A hora-atividade está prevista na LDB nos artigos 12 e 13, mencionando que cabe aos estabelecimento de ensino assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas e, incumbindo aos docentes ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; (BRASIL, 1996)

No entanto, embora prevista legalmente, a instituição de período para esta atividade não foi definida, sendo trazido posteriormente pela Lei nº 11.738 de 2008, no Art. 2º, que previu o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (BRASIL, 2008).

Vale destacar a atuação apresentada de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) nº 4167 que questionou a hora atividade dos profissionais do magistério, momento em que governadores de estados entraram com essa ação para barrar a instituição do PSPN, sendo uma das reivindicações a implementação da hora atividade. Para Fernandes e Rodrigues (2011) após exposições de motivos de ordem orçamentária e administrativa, formularam requerimento, pelo qual apresentam questões inconstitucionais que ferem a autonomia e desenvolvimento

dos sistemas de ensino de Estados, Distrito Federal e Municípios, além de implicar violação a normas constitucionais que disciplinam a política orçamentária.

O que estava em discussão, porém, era a composição da jornada de trabalho e a questão do vencimento, previstos na Lei no Artigo 2o , que sofreu alterações: §1o que estabelece “O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais”. § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008b). O Relator do processo foi o ministro Joaquim Barbosa. Seu parecer recomendou o indeferimento total dos pedidos cautelares, porque entendeu que os argumentos dos governadores eram improcedentes, dado que não tinham provas fáticas dos possíveis prejuízos financeiros. Embora houvesse certa divergência com relação à interpretação da lei entre os nove ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) que participaram da votação, o STF adotou uma posição contrária à do relator do processo. Os ministros consideraram que, até o julgamento final da ADIn n. 4.167, o termo ‘piso’ deve ser entendido como a remuneração mínima que os docentes devem receber, ou seja, não poderão ganhar um valor menor que R\$ 950,00 somados o vencimento básico – salário – e as gratificações e vantagens. Também por maioria, os ministros decidiram retirar o parágrafo 4o do artigo 2o , que estipulava o cumprimento de, no máximo, 2/3 da carga de trabalho dos professores para o desempenho de atividades em sala de aula, mas mantiveram o parágrafo 1o , que fixava a jornada de 40 horas semanais de trabalho, até o julgamento final da ação. A seguir, transcreve-se a decisão do Tribunal Pleno do dia 17/12/2008, que deferiu em parte a liminar: Decisão: O Tribunal deferiu parcialmente a cautelar para fixar interpretação conforme ao artigo 2º, da Lei nº 11.738/2008, no sentido de que, até o julgamento final da ação, a referência do piso salarial é a remuneração; deferiu a cautelar em relação ao § 4º do artigo 2º; e deu interpretação conforme ao artigo 3º para estabelecer que o cálculo das obrigações relativas ao piso salarial se dará a partir de 01 de janeiro de 2009, vencidos parcialmente o Senhor Ministro Ricardo Lewandowski, que também deferia a cautelar quanto ao inciso II do artigo 3º, e o Senhor Ministro Marco Aurélio, que deferia integralmente o pedido de cautelar (BRASIL, 2008c). (FERNANDES, RODRIGUES, 2011, p.97)

Outra condição definida por Grochoska (2015) como elemento da valorização do professor é o número de alunos em sala, considerando que quanto maior o número de alunos, maior a demanda de trabalho para o professor. Vale destacar que não há regulamentação legal nacional sobre o número ideal de alunos por turma ou por professor, mas alguns pareceres estipulados pelos estados e alguns municípios, no entanto esta temática constitui pauta dos movimentos sindicais da categoria, o que indica a necessidade de criação deste critério.

O Estado do Paraná fixou legislação sobre número de alunos por turma de Educação Infantil, por meio da Deliberação Nº 02/14, Processo Nº 1265/14, que instituiu as Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, definindo que:

Art. 9.º - A organização de grupos infantis deve respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas singularidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola, tendo como parâmetro a seguinte relação professor/criança:
I - do nascimento a um ano de idade - até seis crianças por professor;
II - de um a dois anos de idade - até oito crianças por professor;
III - de dois a três anos de idade - até doze crianças por professor;
IV - de três a quatro anos de idade - até quinze crianças por professor;
V - de quatro e cinco anos de idade - até vinte crianças por professor.
(PARANÁ, 2014, p. 03)

Diante do exposto, foi apresentado variáveis que compõem as condições de trabalho e exemplos de legislação que define suas especificidades. Na sequência, será discutido acerca da trajetória história da construção da profissão docente no Brasil, na qual apresenta marcos históricos significativos para entender a situação atual da profissão docente.

2. CONSTRUÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

A construção social da profissão docente no Brasil perpassa uma trajetória de lutas em prol do reconhecimento como profissão, trazendo o espaço de atuação da mulher no mercado de trabalho. De acordo com a perspectiva sócio-histórica, adotada por Vicentini (2009) para apresentar o processo pelo qual a docência se tornou uma profissão, confere que é impossível traçar um panorama histórico sobre os professores no Brasil de forma homogênea, dada a heterogeneidade da categoria e especificidades internas/locais. Baseada em Nóvoa (1986, 1991, 1998) o qual emprega o conceito de profissionalização com base de seus estudos, buscando a definição do papel na sociedade de profissão docente e de suas práticas e valores.

A ideia de profissão docente, foco deste estudo, é definida por Vicentini (2009, p.22) como: “a articulação entre o processo de formação, as instituições onde se atua, os conhecimentos, as condições para exercício da docência e os diálogos da categoria com o Estado”.

Deste modo, a análise da trajetória do professor no Brasil requer uma análise da história da educação como um todo e não pode ser analisada isoladamente, uma vez que está intimamente relacionada a um sistema complexo e que possui uma trajetória história marcada por inúmeras transformações. Para Ledesma (2010, p.09) o sistema educacional é substrato de uma trama de relações estabelecidas na sociedade, que envolvem um conjunto de níveis inter-relacionados: “econômico, político e ideológico”, em que as relações de poder e visão ideológica se reproduzem com base nos grupos que detém o poder.

A disseminação e expansão notória da educação formal ocorre em diversos países no século XX, com extensão do período obrigatório das etapas de educação. A análise da história da profissão docente, enquanto composição, exigência de formação, condições de trabalho, formas de organização profissional e representações da categoria pode ser definida após a difusão da escola moderna. Período, local e nível de ensino são determinantes para compreensão da configuração estabelecida para a profissão docente, influenciada pela cultura escolar e social, que incluem a situação religiosa, política e popular. (VICENTINI, 2009)

Conforme o Estado foi delegando as orientações estruturais para a educação no Brasil, definindo conteúdos e comportamentos a serem adotados pelos sistemas educacionais, os professores tiveram acesso às condições necessárias para construção da profissionalização “uma vez que esse processo se desenvolveu,

sobretudo, em função das iniciativas empreendidas pelo Estado para o seu recrutamento, formação e contratação”. (VICENTINI, 2009, p. 14)

No Brasil, a constituição do magistério se efetiva por meio da criação de espaços da atuação docente e condições de existência e desenvolvimento do grupo de professores, a partir do século XIX, momento em que o campo educacional começou a se organizar perante criação de dispositivos de normatização e controle do magistério, bem como a implementação de cursos e manuais pedagógicos como recursos de formação que traziam conteúdos apresentando formas de conceber e práticas a docência. Por outro lado, este período esteve marcado por escolas que não possuíam locais próprios, funcionando em espaços cedidos ou alugados, com manutenção e limpeza sob responsabilidade dos professores. (VICENTINI, 2009)

A chegada do século XX emanou discussões sobre o ensino e o crescimento das instituições educacionais no Brasil, nas quais se formaram as entidades representativas do magistério, na tentativa de interferirem nas políticas educacionais e reivindicarem melhores condições e prestígio social da profissão. (VICENTINI, 2009). Desde então, o espaço de trabalho no sistema escolar foi se tornando mais complexo, considerando os níveis e modalidades de ensino e de natureza distinta, bem como disputas sobre conhecimentos necessários para o exercício da docência, valores e atitudes adequados para ensinar, isto é, embates sobre o currículo de formação do professor. Tipos de vínculos e modos de carreira, também passaram a constituir pauta das reivindicações dos professores, diante da existência de níveis distintos de remuneração, que impactavam as condições de vida dos professores, situações e insatisfações que originaram os manifestos, os congressos e os sindicatos. (VICENTINI, 2009).

Uma das diferenças que compõe a heterogeneidade da classe docente no Brasil está de acordo com a atuação, uma vez que, conforme a etapa de atuação requer-se uma formação diferenciada. Para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a formação é geral e para as demais etapas educacionais a formação ocorre por disciplina. (VICENTINI, 2009).

O processo de produção do modelo escolar de educação de crianças começou a ser definido na Europa no século XVI, por meio do domínio da Igreja que passou a ser controlado pelo Estado nas últimas décadas do século XVIII. Diante de transformações políticas e sociais no Brasil, este modelo de educação foi considerado o mais ideal para educar. Quando o Estado passou a se intitular como

responsável pela educação, enquanto órgão regulamentador e fiscalizador a educação se expandiu de forma significativa e foi se reafirmando na sociedade. Desde então, os sistemas educacionais passaram a se organizar gradativamente. (VICENTINI, 2009).

No Brasil, a Companhia de Jesus se coloca a serviço da Igreja Católica e desembarca no país em 1549, com o principal objetivo de converter o índio à fé católica, utilizando como estratégia, diante de um caráter político pedagógico a catequese e o ensino do ler e escrever. Assim, a atuação jesuítica ocorreu em duas fases, primeiro com a conversão do índio e após no desenvolvimento e extensão do modelo de sistema educacional, preocupando-se também com uma educação diferenciada e de certa forma mais complexa à elite, ou seja uma educação de melhor qualidade, pautada nas diretrizes do *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis* Jesus comumente conhecido como *Ratio Studiorum*, material que estabelecia o método de ensino, currículo, hierarquia e atribuições dos padres jesuítas.

A ação jesuítica alicerçou-se em quatro pilares, em que Estado e Igreja se consolidavam de modo indissociável:

Com interesse comum de expandir os mundos e defender novas fronteiras: o projeto português para o Brasil, os objetivos religiosos da Igreja Católica implícitos na catequese e no projeto educacional, a estrutura social brasileira e o modelo de homem necessários para esses tempos. (LEDESMA, 2010, p.10)

Com a ascensão das Ciências experimentais, bem como a físico-matemática, a filosofia dos padres passou a ser derrocada, com uma educação desvinculada às necessidades do século XVIII e a percepção sobre a intenção de riqueza da Companhia de Jesus serviram de motivo para que ocorresse a expulsão dos jesuítas do Reino.

Em 1750, com o governo de D. José I e a posição de primeiro ministro de Pombal trouxe uma educação afastada da influência da Igreja, trazendo as aulas régias e estabelecendo um currículo prescrito pelo Estado Monárquico. Neste momento as aulas passam a ser ministradas nas casas dos Mestres e havia a possibilidade de escolha das disciplinas, ministradas pelos professores Régios. A admissão dos professores se dava por concurso nacional, mediante exame e análise de experiência no magistério e conhecimentos na área devidamente comprovados, o

qual quando aprovado, passava a ser um funcionário público com remuneração e situação regulamentada por estatuto, sendo que as nomeações dos primeiros professores régios datam de 1759. (LEDESMA, 2010)

Pombal delegou ao Estado a responsabilidade de gerenciar a educação, mas muitos entraves se efetivaram, bem como a burocracia para contratação de professores, falta de livros com novo método, remunerações baixas e desiguais de acordo com os locais de atuação e jornada de trabalho. A Reforma Pombalina se disseminou também por meio da cultura literária francesa que se expandia pelo mundo e ainda através da elite brasileira que estudava na Europa. (LEDESMA, 2010)

Ainda em 1800, considera-se que o sistema educacional no Brasil era praticamente inexistente, com raras escolas. Com a vinda de D. João e a Família Real ao Brasil, juntamente com funcionários civis e militares, o país passou a viver uma transformação econômica, cultural, política e educacional. Denominada como período joanino, a preocupação esteve em profissionalizar para atender as necessidades da época, e daí surgiram os cursos superiores de caráter profissional técnico, sendo que as aulas régias ainda predominavam.

A primeira faculdade brasileira foi a Academia Real Militar, criada por D. João VI que retornou em 1821 para Portugal, passando para seu filho a regência do Brasil. Entretanto, pouco se fez pela educação do povo e pela ampliação da escola elementar e média no Brasil, perante ênfase na classe superior, e nas formações a título de “bacharel” e “doutor”. (LEDESMA, 2010)

Ainda como o governo de D. João VI, originaram-se debates sobre a sistematização da instrução pública no país, fato que originou em 1816 um projeto sobre o estabelecimento e instrução pública no Brasil. No entanto, este projeto fora deixado de lado, dando espaço a implementação do ensino mútuo. “Consistia em instruir um número máximo de alunos com um número mínimo de professores, visto que para ministrar aulas a 500 alunos seria necessário um professor”. (LEDESMA, 2010, p.36). Eram denominados decúrias, os dez alunos mais inteligentes, escolhidos que serviriam de multiplicadores para outros alunos.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1821, a crise econômica se instalou e pressionado pelas Cortes Portuguesas que tinham o objetivo de retornar o país à condição de colônia, D. João VI retornou a Portugal e entregou a seu filho D. Pedro a regência do Brasil. Diante da crise e defendendo a independência, os

radicais liberais buscaram deter D. Pedro no Rio de Janeiro, alcançando êxito na independência. Em 1823, D. Pedro declarou a necessidade de uma Constituição e destacou a importância de uma legislação específica sobre a instrução pública. Com a Constituição outorgada em 1824, mencionou-se a educação primária gratuita para todos os cidadãos, com ênfase no ensino de Ciências, Belas Letras e Artes. (LEDESMA, 2010):

Apesar das inúmeras discussões em torno da educação popular, das denúncias de falta de recursos, da escassez de escolas e de criação de aulas e da proposta de projetos educacionais, articulado por Januário Cunha Barbosa (deputado liberal-radical), criando um sistema nacional de educação escolar distribuído em quatro graus (pedagogia, liceus, ginásios e academias), o que vai se concretizar em Lei, em 15 de outubro de 1827, é a proposta apresentada pela Comissão de Instrução Pública, determinando a criação de escolas de primeiras letras ou pedagogias em todas as cidades. (LEDESMA, 2010, p.40)

A referida lei previu a criação de escolas nos lugares populosos e requereu também a formação de professores, bem como a padronização do método de ensino mútuo. Apesar da existência da legislação, a época foi marcada pelo abandono do poder público quanto ao provimento de recursos materiais necessários, baixos salários dos professores.

Em 1831 D. Pedro partiu para a Europa, e diante do descontentamento diante da centralização do poder ao Imperador, um Ato Constitucional foi aprovado, o qual previa liberdade do poder local, no caso para as Assembleias legislativas provinciais legislar sobre a instrução pública. Assim, a competência do ensino primário e secundário foi transferida às províncias. A partir daí, as primeiras escolas normais do Brasil foram sendo criadas com o objetivo de preparar professores para oferecer a instrução de primeiras letras. Em 1835 foi fundada a primeira escola normal o país, e sua função era ensinar o método Lancaster. (LEDESMA, 2010)

Conforme destaca Vicentini (2009) em meados do século XIX, ocorre o surgimento de instituições específicas para formar docentes, concomitante a discussão sobre qual seria a preparação adequada aos professores, uma vez que a promessa de eficiência do ensino Lancaster não se concretizou, devido a falta do aparelhamento pedagógico necessário à sua implementação. A partir daí ganhou força o projeto das Escolas Normais, com o intuito de preparar professores para aplicar o método de ensino. No entanto, foi pouca a procura destes cursos, diante do desprestígio social desse trabalho, associado à baixa remuneração. Outra hipótese

sobre a baixa procura, remete-se a complexidade dos estudos, uma vez que anteriormente para a execução da função as exigências solicitadas estavam em apresentar atestado de boa conduta moral e ter conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, “No caso dos mestres de primeiras letras tratava-se de saber ler, escrever, contar e princípios de religião”. (VICENTINI, 2009, p.33)

Tal modelo de escola passou a ser reformulado no final da década de 1850, com a inclusão de novas disciplinas no currículo das Escolas Normais, contemplando questões de física, química, higiene, com divisão anual dos conteúdos. Em 1920, a maior parte dos estados brasileiros tinham instauradas as Escolas Normais. Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, o Decreto-Lei nº 8. 530 de 02/01/1946 trouxe uma organização nacional a formação dos professores, apresentando aspectos reguladores do ensino, bem como limite de horas de aula, divisão do ensino em dois ciclos: uma formação de 4 anos em que formava o professor habilitado para regência no ensino primário nas Escolas Normais Regionais e o segundo com duração de 3 anos para atuação nas Escolas Normais e Institutos de Educação. (VICENTINI, 2009)

Vicentini (2009) apresenta a decadência do ensino normal perante a sua grande expansão, visível em 1950. Falta de articulação das disciplinas de currículo, exigências de formação mínimas para ingresso, reprovação elevada de alunos nas escolas primárias, constituíram situações que auxiliaram na desvalorização deste modelo de formação e conferiram o despreparo dos professores para atuar nas escolas brasileiras e suas condições concretas. Considerando que muitas instituições privadas também ofertavam esse modelo, no entanto não eram submetidas a fiscalização do Estado. Desse modo, a qualidade da formação era questionável. Em 1960 a escola normal, em período noturno, também foi questionada, ao entender que o rendimento da formação era inferior, tendo em vista que os cursistas estavam cansados ao frequentar as aulas.

A partir da Lei 5.692 de 1971, o ensino primário e ginásio foram unidos e passaram a formar o ensino de primeiro grau de oito anos. A segunda fase do ensino médio foi reorganizada, tornando todos os cursos de segundo grau profissionalizantes. Desde então, conforme discorre Vicentini (2009), o Ensino Normal Primário foi eliminado e a formação de professores para atuar nesta etapa foi denominada Habilitação Específica para o Magistério, o qual trouxe muitos problemas à prática dos professores, falta de ligação de teoria aprendida com a

prática docente, inclusive aos alfabetizadores que precisavam se especializar na área, uma vez o ensino se tornou geral e com disciplinas superficiais. Os professores que possuísem ensino superior poderiam atuar em todas as séries de primeiro e segundo grau. A lei previa a inda a possibilidade de atuação dos professores em processo de formação, fato que constitui significativa precariedade do ensino. (VICENTINI, 2009)

Em busca de correção destes inúmeros problemas na formação de professores, em 1982 o Ministério da Educação e Cultura propôs o Projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que buscava fortalecer as escolas de formação de professores, pensando nas condições de preparo adequado, oferecendo carga horária maior, disciplinas reformuladas, duração de quatro anos e pagamento de bolsas de estudo. Mantinham ainda um acervo de recursos didáticos e biblioteca pedagógica. Em meados da década 1980 a política pública foi interrompida pelo MEC e após a LDB, os cursos voltaram a ser chamados Cursos Normais, havendo a priorização do ensino superior para formação de professores. (VICENTINI, 2009).

Os cursos de Pedagogia se revelaram na década de 80 como forma de profissionalização dos docentes para atuação no ensino primário, trazendo um corpo de conhecimentos específicos da área, apresentados na forma de bacharel e licenciatura, emanaram inúmeras discussões sobre a identidade do bacharel. Embora nessa época egressos de outros cursos superiores tivessem habilitação para atuar no primário, inúmeras transformações no campo educacional e de formação de professores foram se instaurando após a década de 50, apresentando a expansão de universidades públicas e particulares, concomitante à expansão quantitativa dos cursos de Pedagogia. Em decorrência da Reforma Universitária de 1968, o curso de Pedagogia foi reorganizado e a distinção entre bacharel e licenciatura foi extinta, acabando com o termo “técnico em educação” e anexando ao currículo do curso o estágio supervisionado. (VICENTINI, 2009) Exigência de formação que foi requerida como requisito para atuação docente nos sistemas de ensino:

De 1950 a 1960 a área da educação passa a ser reconhecida de fato como um espaço que exigia um conhecimento especializado e formação longa – o que representou um passo importante no processo de profissionalização, uma vez que, não mais se aceitava (embora isso ainda ocorresse) que pessoas sem os conhecimentos específicos interviessem nos sistemas de ensino. (LUGLI, 2002, apud VICENTINI, 2009, p.56)

A partir da década de 70, questões relacionadas à educação e formação de professores, bem como currículo, habilitações, formação, constituíram pauta de discussões de fóruns, compostos por estudantes, docentes e órgãos governamentais, ação que trouxe para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96 novas especificidades em relação à educação, priorizando a formação em nível superior para a atuação em todas as etapas da educação básica, tanto quanto na educação infantil. (VICENTINI, 2009)

Em 2013, a LDB foi alterada por meio da Lei nº 12.796, e o artigo 62 que trata da formação de professores passou a considerar que:

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. (BRASIL, 2013)

Deste modo, embora considere-se um avanço para a educação infantil a titulação necessária de curso superior, e quando a LDB proposta em 1996 já sugerisse tal formação para atuar na primeira etapa da educação básica, esta alteração traz a possibilidade de contratação de profissionais com formação na modalidade normal, trazidos por muitos autores como um retrocesso.

2.1 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DE DESVALORIZAÇÃO

Em geral, são diversos fatores que contribuem para a desvalorização do professor. Questões como formação, condições de trabalho e remuneração constituem exemplos dessa realidade presente no cenário educacional do Brasil. Além de uma carga horária extensa, que extrapola as atividades em sala de aula, outras demandas extraclasse precisam ser atendidas, bem como a correção de atividades, planejamento de aulas, reuniões com os segmentos da escola. (MELO, 2015)

Melo (2015) menciona que existem múltiplas razões que justificam o trabalho docente ainda não visto como um trabalho de profissionais pela sociedade brasileira, considerando que a identidade categorial dos professores foi sempre bem mais

atenuada, nunca chegou a ser uma categoria comparável a de outros grupos ocupacionais.

Bem como discorrem Martins e Peroza (2016) dentre as funções do curso de Pedagogia é a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, privilegia-se o curso de Pedagogia, o que foi regulamentado nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs) em 2006. No entanto, contrariando as lutas de professores e organizações civis, a LDBEN/96 admite a formação desses profissionais em cursos oferecidos em nível médio ou no curso normal superior. Esta medida tem sido criticada nessas duas décadas, por ser considerada uma estratégia que precariza a formação do profissional e, conseqüentemente, prejudica a construção da profissionalidade docente nessa etapa educativa, historicamente desvalorizada frente aos demais profissionais da educação.

No caso específico da docência na educação infantil, outras questões somam-se ao rol de situações que conferem desvalorização. Ao traçar um panorama histórico da educação infantil no Brasil até o século XX, Dalla Valle (2011) discorre que a educação de crianças pequenas teve origem como ação assistencialista, na metade do século XIX, concomitante ao desenvolvimento do capitalismo no país. Com a instalação das fábricas, uma demanda até então inexistente foi se instaurando quando as mulheres pertencentes à classe operária precisaram de lugares para cuidado dos filhos pequenos fora de idade escolar. Até então o atendimento das crianças era feito em asilos ou internatos, em caráter de caridade para mães solteiras ou para aquelas que não tinham condição de cuidar dos filhos. A necessidade de atendimento aos filhos das operárias originou no Brasil o atendimento de crianças pequenas, através de creches ou asilos da primeira infância, que atendiam crianças de 0 a 2 anos e as escolas maternas que atendiam crianças de 3 a 6 anos, os pré-escolares foram chamados de jardins de infância.

Uma diferenciação no atendimento de crianças se estabeleceu em relação à condição econômica. As crianças pobres frequentavam as creches, enquanto as instituições privadas receberam o nome de asilo. Com caráter puramente assistencialista, as creches passaram a se tornar espaços de higiene e saúde das crianças, com priorização do cuidar. Com a chegada de imigrantes europeus no final do século XIX, reivindicações por melhores condições de trabalho e creches se estabeleceram. No entanto, foi somente na década de 20 que o governo estimulou o

atendimento as crianças oriundas dessa classe, fornecendo professores, materiais pedagógicos e mobílias. Com o movimento da Escola Nova, em 1932, medidas educacionais da pré-escola foram requeridas. (DALLA VALLE, 2011)

Corsino (2009) comenta sobre conquistas e desafios no cenário da educação infantil, fato que infere diretamente na desvalorização do docente da educação infantil como cultura. Inicialmente destaca a relação da frequência das crianças em espaços de educação infantil com o atendimento precário direcionado as famílias pobres que necessitavam de espaços para deixar os filhos enquanto trabalhavam. De direito de mães trabalhadoras passou pela CF de 88 a direito das crianças, como responsabilidade do poder público municipal a oferta de creche e pré-escola e por fazerem parte do sistema de ensino devem estar sob responsabilidade das Secretarias municipais de educação.

Para Souza (2017) a construção social do termo “infância” remete-se a um tempo social, ao considerar as variáveis definições dependentes do momento histórico relacionado. Concomitante as evoluções e visibilidades sobre a criança, ocorrem a existência e disseminação das instituições públicas de educação infantil no Brasil como processo resultante da promulgação de leis e definição de orçamentos específicos para financiamento, bem como resultado de um jogo de reciprocidades sociais, fato que veio a desfavorecer as crianças pobres e traz em tela a desvalorização social da esfera pública:

[...] mesmo associada ao campo de lutas femininas, a criança, *per se*, ocupa várias outras posições de subordinação e desprestígio dentro da sociedade. São desprestígios que se manifestam simultaneamente e que lhes são particulares. A criança é depositária de várias desvantagens que se mesclam e se tornam perceptíveis na multiplicação dos sofrimentos marcados pelas questões de gênero e idade. A criança é portadora de um desprestígio próprio e também de um desprestígio compartilhado com a mulher. (SOUZA, 2017, p.10)

Embora o governo de Getulio Vargas, em 1943, tenha criado a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que previa a criação de creches e berçários para os filhos de funcionários, esta ação não teve êxito. Com a ocupação da mulher cada vez mais no mercado de trabalho, novas requisições foram surgindo, diante da marginalização de crianças e jovens. Assim, as creches foram utilizadas como estratégia dos governos para combater a pobreza e manter a sobrevivência das

crianças, e passaram a ser solicitadas por outras camadas da sociedade, além das mães operárias. (DALLA VALLE, 2011)

Todo o contexto de dinamismo sociopolítico e econômico teve modificações no início da década de 60 com a instauração do regime militar (1964 - 1985) que colocou a educação num quadro de barateamento ainda maior, tendo reflexos drásticos sobre a educação infantil, vivenciando um período de retrocesso das mínimas conquistas. Portanto, até as décadas de 1970 e 1980 a educação infantil obteve poucos avanços no Brasil. Imperou o assistencialismo, a separação entre o cuidar e o educar, a desvalorização das profissionais que atuavam nesta etapa da educação e poucos investimentos, constituindo-se uma situação de precarização do trabalho docente. (BERTONCELI, CONCEIÇÃO, 2017)

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 trouxe em seu texto a educação de crianças como pré-escolares, conforme destaca o art. 23: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância”, (BRASIL, 1961) mencionando ainda, que as empresas deveriam manter, organizar e estimular instituições de educação pré-primária para os filhos das funcionárias.

Nas décadas de 60 e 70, propostas de trabalho pautada nas questões de estimulação cognitiva, desenvolvimento infantil e preparo para alfabetização foram destaque nas instituições de educação infantil privadas no Brasil, o que distanciou ainda mais o trabalho das crianças com condição econômica favorecida do ofertado as crianças pobres. Assim, por muito tempo a visão de educação de crianças que prevaleceu no Brasil revelou: defasagem cultural, educação compensatória e preparação para o primeiro grau. (DALLA VALLE, 2011, p.33)

A trajetória evolutiva histórica da Educação Infantil brasileira apresenta seu ponto culminante na Constituição de 1988, quando passou a reconhecer legalmente a educação como direito das crianças pequenas, transferindo as creches do sistema de assistência social para o educacional. Posteriormente, com o advento da Lei 9394/96, a Educação Infantil, foi incorporada à educação básica. (EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA, 2011)

Bem como destaca Dalla Valle (2011) pela primeira vez na história do Brasil a educação infantil passou a ser considerada como parte da educação básica. Assim, passou a pertencer a esfera educacional e abandonar a esfera assistencialista. A educação infantil passou então a ser administrada pelo setor educacional.

Concomitante a evolução das concepções sobre infância, criança e as novas especificidades do trabalho nas escolas de educação infantil, novas concepções para o trabalho pedagógico com a criança também mudaram, requerendo novos métodos, currículo e formação do professor, que passou de cuidador a título de professor. Embora até os dias atuais o trabalho não seja reconhecido como digno de professor, considerando uma desvalorização com raízes históricas:

No caso da educação infantil, a profissionalização também foi dificultada em virtude da forma histórica como se constituiu no Brasil: vinculada prioritariamente à ideia de assistência aos “menores”, especialmente das crianças pobres, por vezes abandonadas, ou filhos de mulheres trabalhadoras. Logo, se pensava que não havia necessidade de formação para ser “cuidadora de criança”. Prevalece, assim, a desvalorização do trabalho docente exercido, na grande maioria, por mulheres. (BERTONCELI, CONCEIÇÃO, 2017, p.67)

Há uma relação já estabelecida na sociedade que julga o trabalho realizado pelos professores que atuam na educação infantil, com o trabalho doméstico, e, desta forma, ao trazer a figura da mulher, construída historicamente como aquela que tem vocação para a maternidade, justifica a influência do olhar reducionista no sentido de desqualificação do trabalho educativo. Do mesmo modo, ocorre a desvalorização daquele que trabalha com educação infantil em relação as demais etapas educacionais, pois há uma larga diferença entre as exigências mínimas para trabalhar com as crianças das diferentes idades. Enquanto a mulher que se destinava à “*educação*” (primária) das crianças necessitava de uma formação mínima, deveria ser letrada para ensinar a ler, a escrever e contar, enquanto, para aquelas que inicialmente trabalhavam com o “*cuidado*” (educação infantil), em grande parte dos casos, não existia exigência alguma, além de ser mulher e “gostar de trabalhar com crianças”. (BERTONCELI, CONCEIÇÃO, 2017)

Dalla Valle (2015) comenta que o profissional da educação infantil surgiu no panorama da educação brasileira sem nenhuma exigência de qualificação. Bastava-se que trocasse, alimentasse e olhasse as crianças, que gostasse de crianças. Mas, diante dos inúmeros avanços pedagógicos, bem como uma série de reformas educacionais, a contemplar principalmente a LDB em vigência, novas requisições surgiram para o trabalho na primeira etapa da educação básica.

Melo (2015) aborda acerca do contexto histórico da profissão docente, tendo como ponto de partida a formação de professores aspectos influenciam diretamente

para desqualificar o profissional do magistério. O professor é uma das profissões mais antigas do mundo. Para Veiga (2009, p.58) "o professor ajuda a aprender, a sistematizar os processos de produção e assimilação de conhecimentos para garantir a aprendizagem efetiva, também orienta e direciona o processo de ensinar" O desenvolvimento profissional é um desafio constante na carreira docente, para tanto é preciso ter domínio de conteúdos, habilidades e atitudes para saber mediar às diversidades na luta diária pelo processo de aprendizagem do aluno e competências para saber lidar com situações do cotidiano escolar.

Libâneo (2000) afirma que:

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono de sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso (LIBÂNEO, 2000, p. 43).

Bem como destacam Bertonceli e Conceição (2017) impasses formativos da carreira do professor se revelam em decorrência da falta de investimentos ocorridos historicamente no Brasil, após a década de 1990. Políticas educacionais, influenciadas por organismos multilaterais, buscaram atender a necessidade do mercado com profissionais capazes de lidar com os desafios do mundo do trabalho de maneira flexível. Desse modo, agências como o Banco Mundial, a Unesco e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal prescrevem as exigências para a formação de professores, apontando o professor como protagonista da modernização, o sujeito a ser profissionalizado exigindo desse profissional um “saber fazer” que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. Para tanto, opera-se uma estratégia de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos (EVANGELISTA; MORAES e SHIROMA, 2000). A precarização apresenta outras formas na atualidade, por meio de políticas educacionais, que se tornaram mecanismos de controle e desqualificação do magistério, na formação e no próprio processo de trabalho, retirando a autonomia e tornando o professor um simples executor de tarefas.

Arce (2001) comenta que a relação que se estabelece entre a professora, especialmente de educação infantil, com o trabalho doméstico, na qual, a mulher

recebe uma marca simbólica de “educadora nata” influencia um olhar reducionista no sentido de desqualificação do trabalho educativo. Nesse sentido, bem como assinala Arce (2001), a mulher é vista como aquela que nasce com atributos, ou certa predisposição para lidar com a criança. Tal associação naturaliza a concepção de que para o trabalho com crianças pequenas é necessário apenas ter uma vocação para a maternagem. (ARCE, 2001; CERISARA, 1996). Essa perspectiva contribui para consolidar uma larga diferença entre as exigências mínimas para trabalhar com as crianças das diferentes idades. A mulher que se destinava à “*educação*” (primária) das crianças necessitava de uma formação mínima, deveria ser letrada para ensinar a ler, a escrever e contar, enquanto, para aquelas que inicialmente trabalhavam com o “*cuidado*” (educação infantil), em grande parte dos casos, não existia exigência alguma, além de ser mulher e “gostar de trabalhar com crianças”.

Diante das inúmeras situações destacadas, tais como a construção social de visão minimalista da mulher na sociedade e no mercado de trabalho, revela-se que ainda existem resquícios na Educação Infantil e no trabalho profissional enquanto professor desta etapa de ensino que o tabula como precarizado, fato que dificulta também a construção da identidade docente destas profissionais.

3. VALORIZAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR

Para realizar a análise das políticas de valorização direcionadas aos docentes de Educação Infantil no município da Lapa-PR, no período de 2008 a 2018, foram utilizadas como referência a legislação municipal que refere-se a este grupo.

Quadro 1 - Legislação educacional da Lapa-PR

Número da Lei	Data	Súmula
Lei nº 1405	30 de junho de 1998	Estatuto do Magistério da Lapa
Lei nº 2436	24 de março de 2010	Criou o Cargo público de Educador Infantil e colocou em Extinção o Cargo de Atendente Infantil;
Lei nº 2717	05 de abril de 2012	Reestruturou o Estatuto do Magistério e o Plano de Classificação de Cargos e Vencimentos, reorganizando o Quadro de Carreira do Magistério municipal;
Lei nº 2933	27 de dezembro de 2013	Promoveu a adequação dos atendentes infantis à LDB vigente
Lei nº 2997	11 de julho de 2014	Alterou os requisitos necessários para o ingresso na carreira do Magistério para o cargo de Educador Infantil e
Lei nº 3400	18 de abril de 2017	Alterou algumas questões referentes ao Estatuto do Magistério, quanto ao Plano de Pagamento dos Profissionais do Magistério

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro atual de docentes em efetivo exercício na educação infantil totaliza 107 (cento e sete) educadores infantis e 07 (sete) atendentes infantis.

O primeiro Estatuto do Magistério do município da Lapa-PR foi instituído por lei específica em 1998, trazendo como objetivo em seu conteúdo a organização para o Magistério Público do Ensino Regular e Supletivo de 1ª à 4ª Séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil, estruturando séries de classes e estabelecendo Relações de Trabalho do Pessoal de Magistério Público. A definição de pessoal de magistério abrangia na época duas categorias, Pessoal Docente e Pessoal Especialista de Educação, definidos como:

§ 1º - Entende-se por Pessoal Docente o conjunto de professores que, nas unidades escolares, ministra o ensino sistemático no desempenho de atividades docentes.

§ 2º - Pertence ao Pessoal Especialista de Educação, o membro do Magistério que, possuindo a respectiva qualificação, desempenha atividades de direção, planejamento, orientação, supervisão e outras similares no campo da educação. (LAPA/PR, 1998, Art. 3º)

Vale destacar que os docentes que atuavam na Educação Infantil, mencionados nesta lei, compreendia apenas os atuantes em pré-escolar das escolas, com jornada de trabalho de 20 horas, ficando excluídos os até então docentes de educação infantil denominados “atendentes infantis” que no ano de 2010 tiveram o cargo extinto. Quanto à jornada de trabalho especificada no Estatuto do Magistério (1998), previam-se duas jornadas de trabalho: de 20 (vinte) horas semanais cumpridas em um turno e de 40 (quarenta) horas semanais cumpridas em dois turnos. Inserido nesta carga horária estava previsão de 20% de hora-atividade, ou período de tempo efetivamente destinado à docência, conforme perdura até os dias atuais.

A base estrutural da carreira do Magistério Municipal dos cargos de provimento efetivo tinha os princípios básicos de: I. A qualificação profissional, representada por: a) qualidades profissionais; b) formação adequada; c) atualização e aperfeiçoamento constante. II. Promoção por formação, merecimento ou antiguidade, aplicáveis aos Professores ou Especialistas de Educação. (LAPA, 1998)

Os cargos de pessoal do magistério eram agrupados em séries de classes, tendo por base a formação profissional exigida, sendo: I. CLASSE A – Integrada pelos professores com formação mínima de 2º Grau, habilitação específica em Magistério; II. CLASSE B – Integrada pelos professores que além de habilitação mínima específica de 2º Grau, em Magistério, tenham cursado estudos adicionais, devidamente reconhecidos; III. CLASSE C - Integrada pelos professores licenciados, ou seja, possuidores de curso superior, ao nível de graduação, obtida em curso de curta duração, representada por Licenciatura de 1º Grau; IV. CLASSE D – Integrada pelos professores licenciados, ou seja, possuidores de curso superior, ao nível de graduação, com duração plena; V. CLASSE E – Integrada pelos professores licenciados, ou seja, possuidores de curso superior com especialização (Lato-

Senso); VI. CLASSE F – Integrada pelos professores licenciados, ou seja, professores com curso superior com Mestrado ou Doutorado. (LAPA/PR, 1998)

Neste primeiro estatuto, o termo “promoção” foi instituído como mecanismo de progressão do pessoal do magistério, sendo realizada através de avanço vertical ou a promoção de uma para outra das classes baseado no nível de formação profissional e de avanço diagonal, baseado no tempo de serviço.

Ao longo da existência do Estatuto do magistério da Lapa, sua lei adquiriu algumas alterações, conforme segue descrito. A primeira alteração data de 2001, sendo através da Lei nº 1553, de 16 de agosto de 2001, que alterou o período do estágio probatório de dois para três anos.

Em 2003, a Lei nº 1705, de 27 de maio, instituiu a Gratificação pelo Local de Exercício e de Gratificação por Exercício no Período Noturno aos professores da rede municipal de ensino. Em 2008, por meio da Lei nº 2262, de 17 de dezembro de 2008 tal gratificação foi estendida aos pedagogos. No mesmo ano adicionais por tempo de serviço foram previstos, conforme trouxe a Lei nº 2186, de 30 de junho de 2008.

Em 2010, a Lei nº 2436, de 24 de março de 2010 criou o cargo de Educador Infantil, inserindo-o no quadro do magistério municipal, incluindo no seu texto no artigo 3º:

“§ 1º - Entende-se por Pessoal Docente o conjunto de Professores e Educadores Infantis que, nas unidades escolares ou centros de educação infantil, ministram o ensino sistemático no desempenho de atividades docentes”, momento em que o educador infantil passou teoricamente a ter acesso aos benefícios e obrigações do professor. (LAPA, 2010)

Tal afirmação justifica-se considerando que foi apenas em 2014 que o educador infantil teve sua remuneração ajustada, proporcional a sua carga horária, embora não equivalente a mesma do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2012, o Estatuto do Magistério foi reestruturado pela lei nº 2717, de 05 de abril de 2012, incluindo a jornada de trabalho de 40 horas ao educador infantil, no entanto, foi estabelecido para o grupo 10% da carga horária de trabalho em hora-atividade.

Dentre as alterações mais importantes, ao considerar avanço em relação a remuneração dos profissionais do quadro do magistério municipal é possível destacar a lei nº 2879, de 12 de setembro de 2013, pela qual veio assegurar o

cumprimento do Piso Nacional do Magistério, mencionando que “I. O vencimento inicial da CLASSE A não será inferior ao Piso Nacional do Magistério, estabelecido pela Lei Federal nº 11.738, de 16/07/2008, para a carga horária semanal correspondente”. (LAPA, 2013)

Ainda em 2013, outro avanço foi implementado para os docentes atuantes na educação infantil, esteve na Lei nº 2933, de 27 de dezembro de 2013, pela qual permitiram que os atendentes infantis se enquadrassem ao cargo de educadores infantis se tivessem formação exigida para o cargo, além de estabelecer um prazo para conclusão da formação, ofertando dentro deste prazo uma gratificação que serviu como incentivo à formação inicial dos atendentes. A gratificação foi denominada como Gratificação Variável para Ajuste Remuneratório dos Atendentes Infantis (GVARAI).

O prazo estipulado nesta lei foi de 5 anos para que as atendentes infantis concluíssem a formação exigida, a contar de 01 de fevereiro de 2014, para comprovarem a devida formação, permanecendo em sala de aula durante o referido período.

Outro avanço merecedor de destaque referiu-se a alteração dos requisitos de formação do educador infantil, previsto na Lei nº 2997, de 11 de julho de 2014. Para garantir que novos educadores ingressassem via concurso com formação concluída em curso superior ou magistério.

Em contrapartida a tantos avanços em prol da categoria do magistério na rede municipal, em 2017 um projeto de lei tramitou no legislativo do município, aprovando em 18 de abril de 2017 a Lei nº 3400, que alterou o pagamento do PSPN. Esta Lei permitiu reajuste anual com percentual baseado no reajuste do PSPN apenas para a Classe A, que corresponde aos docentes da rede municipal em início de carreira e que estão em estágio probatório, ou seja, nos três primeiros anos de trabalho no cargo, criando nesta lei um dispositivo onde não tornou necessariamente obrigatória a automática repercussão do piso nacional sobre as classes e níveis mais elevados da carreira do magistério e tampouco o reflexo imediato sobre as vantagens temporais, adicionais e gratificações. (LAPA, 2017)

Neste caso, o reajuste dos demais professores e educadores ficou agregado aos demais servidores da Prefeitura, prevendo que:

§ 2º - A readequação anual do vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, realizada pelo Poder Executivo Municipal, de acordo com o índice previsto pelo Ministério da Educação para o piso nacional, não torna necessariamente obrigatória a automática repercussão do piso nacional sobre as classes e níveis mais elevados da carreira do magistério e tampouco o reflexo imediato sobre as vantagens temporais, adicionais e gratificações. § 3º - O disposto no caput deste artigo se estende aos profissionais inativos e pensionistas do quadro do magistério, desde que tenham direito à paridade. (LAPA, 2017, Art. 20)

Diante da decisão da gestão daquele período, os profissionais do magistério têm tido a remuneração ajustada em disparidade com o percentual estabelecido anualmente pelo PSPN, fato que tem acarretado prejuízo financeiro à Classe.

Atualmente a remuneração dos professores e educadores infantil encontra-se em disparidade, como observa-se na quadro 2:

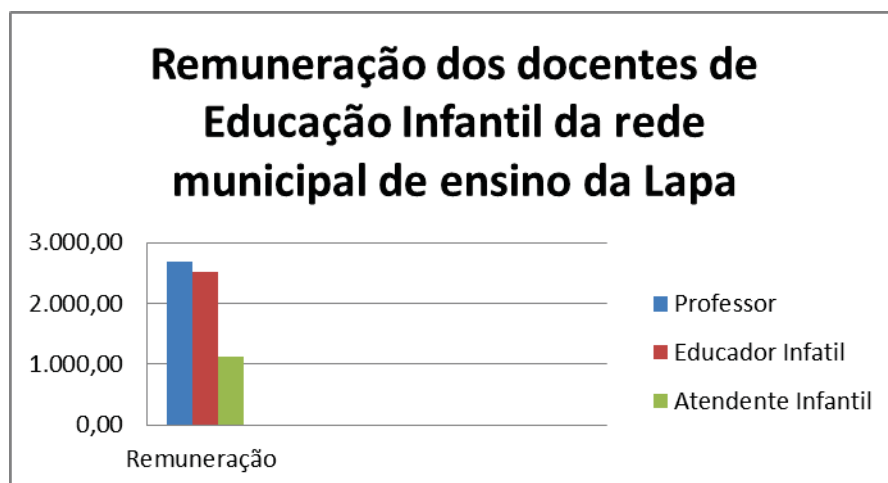
Quadro 2 - Remuneração dos integrantes do quadro próprio do magistério Lapa/PR

Cargo	Carga horária de trabalho	Porcentagem da carga horária em Hora-atividade	Remuneração base Janeiro de 2014	Remuneração base Janeiro de 2019
Professor	20	20%	1.108,77	1.343,58
Educador Infantil	40	10%	1.697,37	2.511,37
Atendente Infantil	40	Não possui	775,02	1.125,86

Fonte: Portal Transparência da Lapa/PR

Os dados acima expostos evidenciam certa disparidade entre os salários dos professores, educadores infantis e atendentes infantis.

Enquanto a remuneração do professor para atuar 20 horas semanais em janeiro de 2019 era de R\$ 1.343,58, o do educador infantil, para trabalhar 40 horas semanais era de R\$ 2.511,37, o que representa um déficit de R\$ 175,00 em valores em relação ao salário equivalente do professor. Isso representa que o professor que tiver dois padrões de 20 horas semanais receberá 14,35% a mais que o educador infantil em jornada equivalente, bem como aponta o gráfico abaixo:



Fonte: Elaborado pela autora com base no Portal da Transparência da Lapa/PR

Além da diferença em questões de remuneração, a organização da hora-atividade também sofre alteração para os educadores infantis, o que confere uma diferença de 50% de horas em relação ao professor, enquanto o professor possui 4 horas disponíveis nas 20 horas semanais, o educador possui 4 horas em 40 horas semanais, ou seja, a metade reservada a realização das atividades de planejamento.

Quanto ao atendente infantil, o qual possuía as mesmas atribuições e direitos do educador até fevereiro de 2019, embora não tenha a formação mínima exigida pelo município, sua remuneração é significativamente inferior à dos professores e educadores infantis, além de não ter período destinado para a hora-atividade após o não enquadramento. Os atendentes infantis passaram a atuar como auxiliares diante do encerramento do prazo para enquadramento trazido pela Lei municipal nº 2933, de 27 de dezembro de 2013, que previu:

Art.2º - As servidoras ocupantes do cargo de Atendente Infantil que, na data da publicação desta Lei, embora em efetivo exercício de suas atividades em sala de aula, não preencherem os requisitos de formação acadêmica necessários para o enquadramento, terão 05 (cinco) anos, a contar de 01 de fevereiro de 2014, para comprovarem a devida formação, desde que permaneçam em sala de aula durante o referido período. (LAPA/PR, 2013, Art. 2º)

No ano de 2015, o Plano Municipal de Educação da Lapa (2015-2014) trouxe a questão da valorização docente, em quatro de suas metas, em consonância com o Plano Nacional de Educação, transcreveu as metas 15, 16, 17 e 18:

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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da Educação Básica, 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 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio aos/dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (grifo nosso, LAPA/PR, 2015)

No ano de 2018, o Plano Municipal de Educação da Lapa foi avaliado, sendo que por meio desta avaliação algumas alterações na legislação do plano foram realizadas, com o objetivo de correções necessárias identificadas pelos avaliadores, que consistiram em incongruências na redação das metas.

Tabela 1- Estratégias do Plano Municipal de Educação da Lapa sobre Valorização Docente

Meta15	Meta 16	Meta 17	Meta 18
Fomentar por meio das Instituições de Ensino Superior – IES públicas e particulares cursos de licenciatura na modalidade educação a distância e/ou presencial; Estabelecer programas de incentivos aos egressos para a sequência de estudos nas próprias IES	Viabilizar política de formação continuada, em parceria com o Governo Federal e Estadual, pós-graduação lato e stricto sensu para os profissionais da educação	Garantia mínima do pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) com base nos critérios estabelecidos na Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008	Adequação da política de formação continuada dos (as) profissionais da educação em consonância com as proposições advindas do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná;
Incentivar e apoiar a oferta de educação superior pública e gratuita voltada prioritariamente para a formação de	Implementar formações específicas da/na área da educação básica em regime de colaboração	Existência e atualização dos planos de carreira, aprovação com prazo de cinco anos de Plano Municipal	A realização de sistema de avaliação dos (as) profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a

professores para a educação básica, visando superar o déficit de formação dos profissionais da educação		de Carreira para os profissionais da Educação Básica	decisão pela efetivação no cargo e aprovação de Plano Municipal de Carreira para os profissionais da Educação Básica
	Fomentar a oferta de cursos específicos para grupos de apoio da Educação Básica por parte das IES públicas ou conveniadas.	Existência de sistema de avaliação dos (as) profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo.	

Neste item foi exposta a legislação municipal que rege as políticas de valorização dos professores, educadores e atendentes da rede municipal de ensino, apresentando na tabela acima as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação que prevê ações para serem realizadas para efetivar a valorização docente no município. Esta legislação servirá de base para auxiliar na análise dos dados, conforme exposto na sequência.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa iniciaram por revisão da bibliografia e análise documental, com a intenção de conceituar valorização docente e seus componentes; traçar trajetória histórica da docência na Educação Infantil; realizar análise da conjuntura municipal sobre plano de carreira, formação continuada e remuneração dos professores da educação infantil da Lapa-PR e ainda confrontar a valorização docente implementada para Educação Infantil com a de anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa de campo foi efetivada por meio de entrevista realizada com o gestor da Secretaria Municipal de Educação e por aplicação de questionários à atendentes infantis e educadores infantis que exercem atividade docente nos Centros Municipais de Educação Infantil da Lapa-PR – CMEIs.

Foram selecionados 80 (oitenta) questionários, para serem aplicados num total de 8 (oito) unidades municipais, no período de abril a maio de 2019.. Desses questionários que foram entregues, retornou o total de 68 (sessenta e oito), indicando que em alguns locais não houve professores dispostos a responder a pesquisa. Assim, os dados coletados dizem respeito a um total que representa 85% da amostra.

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1.1 Entrevista

O conteúdo dos questionamentos da entrevista aplicada à Secretária Municipal de Educação indagou sobre questões referentes à valorização docente na rede municipal de ensino, envolvendo a situação a jornada de trabalho, remuneração, formação continuada.

A entrevistada possui formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia. Atua no serviço público, na rede municipal de ensino como Pedagoga há vinte e sete anos e está na posição de Secretária de Educação há dois anos, por meio de indicação política.

Apresentando seu entendimento sobre valorização docente descreve-se que:

Considero que valorização corresponde a visibilidade dada ao funcionário, que ultrapassa a questão da remuneração e leva em conta a valorização do trabalho por meio do reconhecimento, investimento na formação do professor e dar boas condições para que ele trabalhe, a incluir um bom salário. (SECRETÁRIA MUNICIPAL, 2019)

Em relação a valorização dos professores da educação infantil, a entrevistada menciona que acredita que valorizá-los está na realização de um salário condizente com a atuação, uma vez que o pagamento do PSPN é uma das principais reivindicações dos educadores, além de formação qualificada e assessoria pedagógica. Ressalta que o trabalho na Secretaria é orientado para oferecer da melhor forma com nossos pedagogos a assessoria pedagógica e também em relação a compra de suprimentos como mobiliários e a manutenção dos prédios escolares para garantir a qualidade do trabalho pedagógico.

Em referência a esta reivindicação dos educadores Caldas (2016) citou que a principal motivação por esta pauta ocorre devido a desvalorização de professores da rede pública brasileira, tanto cultural como salarial gerada via incompatibilidade entre o salário recebido e o trabalho realizado, quando comparado aos demais profissionais como formação equivalente. (CALDAS, 2016)

Sobre a carga horária de trabalho dos professores de educação infantil e de ensino fundamental, a entrevistada declarou que para a Educação Infantil, a carga horária é de 40 horas semanais e a do professor de anos iniciais de ensino fundamental é de 20 horas. Justifica tal modelo de contratação pelo fato dos CMEIs, até o ano de 2017, atender turmas em período integral, passando somente até o ano de 2017 reduzir jornada das turmas de Pré I, para conseguir atender a demanda de escolaridade obrigatória. Foi questionado sobre a possibilidade de contratação de educadores com 20 horas, sendo que justificou que acredita que não, pois daí separaria a atuação em creche e pré-escola e a mesma acredita válida a experiência em várias turmas e faixa etária.

Sobre o questionamento referente hora-atividade os professores, relatou-se que ambos os docentes possuem 4 horas semanais. Sendo questionada sobre a defasagem de horas no período para hora-atividade dos docentes de Educação Infantil, foi declarado que pelo fato de realizarem atividade pedagógica em um dos períodos, sendo o tempo restante destinada a questões de cuidado, bem como alimentação e higiene, acredita que este período é suficiente. Além disso, para as

turmas de Pré I que funcionam em jornada parcial, o planejamento pode ser o mesmo para as duas turmas.

Sobre a organização da hora-atividade em cada instituição de educação infantil, relatou-se que até o ano de 2017 os centros municipais de educação infantil não tinham hora-atividade. De acordo com a Secretária:

Foi implantada em nossa gestão. A hora-atividade é de 4 horas para os educadores infantis considerando que eles realizam atividade pedagógica no período da manhã. Nas escolas os professores fazem 4 horas de hora-atividade e tem um professor para cobrir esse tempo. (SECRETÁRIA MUNICIPAL, 2019)

Vale destacar que embora esteja sendo oferecida quatro horas de hora-atividade, a gestão está indo contra a previsão legal pela qual estabelece este momento de planejamento, estudos e formação continuada dos professores, (CARISSIMI;TROJAN, 2011, p. 64), na LDB, e na Lei nº 11.738 de 2008, no Art. 2º, prevendo o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (BRASIL, 2008).

Quando questionada sobre as políticas do município para a valorização e formação docente declarou-se que o município mantém a UAB – Universidade Aberta do Brasil, que oferta cursos de licenciatura gratuitos, bem como o Curso de Pedagogia, em parceria com Universidades Públicas. Pensando também na formação continuada, o município realiza a cada dois anos progressões na carreira com contagem de horas de cursos, que podem ser cursos de extensão e ainda os que são ofertados pela Secretaria, sendo que o profissional também recebe aumento de salário quando apresenta maior formação, ou seja, pós-graduação, mestrado e doutorado.

Em referência a organização da formação continuada dos professores de educação infantil do município, foi questionado quantas horas são destinadas à esse momento. De acordo com seu relato, no ano de 2018 foi ofertado 36 horas de formação para os professores de educação infantil e ensino fundamental, sendo que o estatuto prevê 60 horas bianuais. As formações são realizadas duas vezes no ano, no início do ano letivo e na metade do ano letivo, com participação dos professores em cursos, palestras, oficinas, etc. Durante o ano, a equipe da secretaria organiza cursos e demais trocas de experiências, além do desenvolvimento de projetos.

Cabe ao poder público, bem como destacou Grochoska (2015) estimular o ingresso, a permanência e a progressão na carreira formação do professor de forma a valorizá-lo, ação que supera a mera oferta de cursos e requer o planejamento de políticas a curto, médio e longo prazos.

Questionou-se ainda a posição da Secretária enquanto gestora sobre sua opinião, se acredita que haja diferença na valorização docente entre professores da educação infantil e do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Foi declarado que não, uma vez que justifica que os educadores recebem como professores, além de receber mesma formação e tratamento dado aos professores do ensino fundamental. Já os atendentes tiveram o tempo para realizar seus estudos, recebendo uma gratificação como forma de motivação e auxílio para garantir a formação mínima, no entanto alguns não concluíram.

Outra questão esplanada foi referente ao plano de carreira, sobre o processo de implementação e a concepção sobre condições de trabalho adequadas. De acordo com a entrevistada, o município possui um plano de carreira, tendo a Lei municipal nº 2717, de 05 de abril de 2012, que o organiza. No ano de 2019 o plano encontra-se em reestruturação, contando com o auxílio de assistência para auxiliar na alteração e segue também para análise do Sindicato.

Questionada sobre o que considera como condições adequadas de trabalho docente dos profissionais da educação infantil, relata que a gestão da Central de Vagas busca não lotar as salas de crianças, seguindo as normas do Estado do Paraná. Comenta-se também que a estrutura dos CMEIs são adequadas, sendo que há também oferta de refeições os educadores, sendo que os professores não recebem refeições nas escolas.

A organização de número de alunos por professor na educação infantil da rede pública municipal, de acordo com a entrevistada segue a lei estadual, do Processo 1265/14 – que prevê 6 crianças até 1 para cada professor, 8 crianças de 1 a 2 anos para cada professor, 12 crianças de 2 a 3 anos para cada professor, 15 crianças de 3 a 4 anos para cada professor e 20 crianças de 4 a 5 anos para cada professor. (PARANÁ, 2014)

Em referência a remuneração dos docentes de educação infantil, foi declarado que o município utiliza como referência para pagamento a Lei nº 11.738 de 2008, que estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, no entanto, a gestão municipal tem sido

criticada pois não seguiu a porcentagem de aumento na remuneração, conforme estabelece a porcentagem do piso. No entanto, nenhum educador recebe menos que o piso salarial.

Considerando a análise de disparidade na remuneração dos docentes de educação infantil e ensino fundamental, questionou-se o porquê da remuneração média do professor ser superior a do educador infantil. De acordo com relato da entrevistada, quando os educadores passaram a receber o piso do magistério, os professores já recebiam valor maior que o piso. Desse modo, apenas foi adequado o salário dos educadores e não poderíamos de tal modo retroceder no salário do professor para a carga horária de 20 horas. Dessa forma, todo educador que trabalha 40 horas irá receber menos que o professor que tem dois padrões de 20 horas.

A disparidade de valorização entre educadores e professores observada no estudo, é comentada por Melo (2015) que considera a existência de múltiplas razões que justificam o trabalho docente ainda não visto como um trabalho de profissionais pela sociedade brasileira, e que identidade categorial dos professores foi sempre bem mais atenuada, nunca chegou a ser uma categoria comparável a de outros grupos ocupacionais.

Findando a entrevista, questionou-se a opinião da Secretária de Educação sobre o que os professores de educação infantil necessitam para serem valorizados. Na ocasião foi relatado que a maior requisição da categoria, inclusive do sindicato, refere-se ao aumento de salário. Mas sabe-se que existem outras questões que precisam ser vistas. No entanto, percebe que os professores têm reivindicado muitos direitos e quando são cobrados pelos seus deveres acabam sendo negligentes.

4.1.2 Questionários

O questionário aplicado aos 68 (sessenta e oito) educadores infantis foi construído com base em três questões. A primeira questão aberta indagou a compreensão do educador sobre valorização docente. A segunda questão buscou enumerar o grau de importância da remuneração, da formação continuada, de condições de trabalho e do reconhecimento dos pais de alunos. A terceira pergunta

aberta questionou se na atuação enquanto docente da educação infantil, o docente se sente valorizado.

A análise dos dados extraídos dos 68 questionários aplicados aos educadores infantis evidenciou que vários elementos são apontados pelas educadoras como sinônimo de valorização, bem como condições de trabalho adequadas, respeito como profissionais da educação e não apenas como cuidadoras de crianças, salários dignos de acordo com a formação, reconhecimento dos pais, reconhecimento do trabalho, material necessário.

De acordo com o professor 42: “Valorização não é somente a parte financeira de um salário bom, mas a ideia da importância do professor na sociedade”.

Segundo o professor 35: “Compreendo por valorização docente um salário compatível com o trabalho que se faz em sala de aula, ser reconhecido pelo desempenho trabalhado, ser respeitado em sala de aula por pais de alunos”.

A análise das respostas da questão 1 do questionário evidencia que existem alguns docentes que reconhecem que valorização vai além de remuneração, no entanto, os dados analisados apontam que mais de 85% citam a questão da remuneração como forma de valorização docente.

A análise da questão 2 permitiu identificar o grau de importância dada pelos docentes a materializações de valorização docente. Foi apontado nesta questão que a remuneração constituiu a questão de maior importância, sendo as condições de trabalho a segunda mais importante. A opção de formação continuada ficou em terceiro lugar, deixando a questão de reconhecimento dos pais de alunos com o menor grau de importância, como observa-se no gráfico 1:

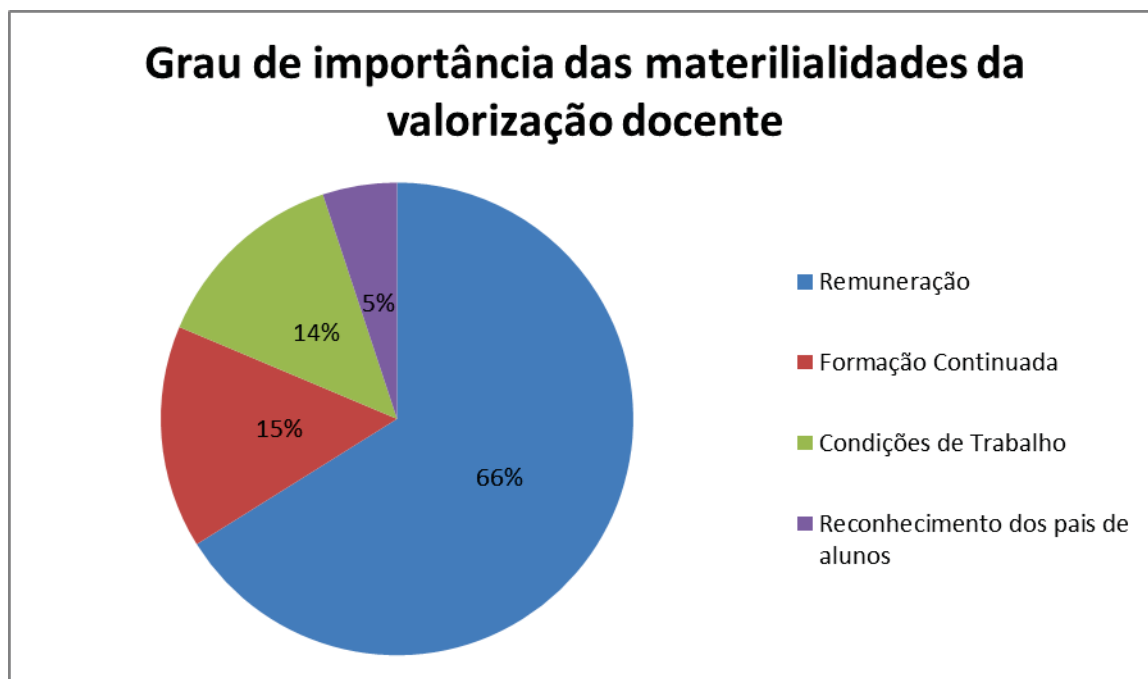


Gráfico 1 – Grau de importância das materialidades da valorização docente
Fonte: elaborado pela autora

O gráfico permite identificar que mais de 60 % dos docentes consideram a remuneração com maior grau de importância quando se pensa em valorização docente. Sendo que apenas 5% corresponde ao reconhecimento dos pais como maior importância.

A pergunta 3 referente o sentimento de valorização dos docentes na educação, mostrou que há uma insatisfação unânime pois nenhum dos docentes afirmou que se sente valorizado, apresentando justificativas, bem como conforme destaca a professora 20: “Mais ou menos, depende da situação da questão a ser tratada, a começar pelas políticas públicas até a família, onde muitas vezes não passamos de simples babás”.

Esta visão do educador sobre a cultura familiar e social que considera os profissionais que trabalham com educação infantil como “babás” possui uma justificativa histórica. Arce (2001) comenta sobre relação que se estabelece entre a professora de educação infantil, com o trabalho doméstico, na qual, a mulher recebe uma marca simbólica de “educadora nata” influencia um olhar reducionista no sentido de desqualificação do trabalho educativo.

Além disso, na mesma ótica a profissionalização também foi dificultada em virtude da forma histórica como se constituiu no Brasil: vinculada prioritariamente à ideia de assistência aos “menores”, especialmente das crianças pobres, por vezes

abandonadas, ou filhos de mulheres trabalhadoras. Logo, se pensava que não havia necessidade de formação para ser cuidadora de criança. Prevalecendo, assim, a desvalorização do trabalho docente exercido, na grande maioria, por mulheres. (BERTONCELI, CONCEIÇÃO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu identificar especificidades das políticas de valorização docente na Educação Infantil da rede municipal de ensino da Lapa-PR, e considerar aspectos da implementação do plano de carreira vigente desses profissionais.

A revisão bibliográfica traçada evidencia os caminhos de construção da profissão docente na Educação Infantil, que marcada por ações de desvalorização, de tal modo, uma desvalorização cultural que remete-se à visão minoritária da mulher, restrita à função de cuidadora.

No entanto, embora mais de duas décadas tenham se passado da inclusão da educação infantil para área da educação, infelizmente ainda permanecem resquícios da visão assistencialista, seja tanto em relação ao atendimento da criança como da ação pedagógica do professor.

Um exemplo comum de desvalorização dos docentes que atuam na primeira etapa da educação básica está nas diferentes nomenclaturas dadas a este profissional, no caso do município da Lapa, denominado Educador Infantil e Atendente Infantil, remetendo-se àquele que atende.

Ao mesmo tempo, apresentam-se posteriormente a inclusão da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional avanços inegáveis, a considerar o suporte financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, oportunizando maiores investimentos educacionais, seja em condições estruturais e de recursos humanos, bem como a exigência na formação mínima de professore, acarretando ampliação de remuneração a estes profissionais; as maiores visibilidades sobre a criança e seu desenvolvimento, trazendo a própria reformulação da identidade da educação infantil, pensando novas diretrizes curriculares e a ideia de cuidar, educar e brincar nesta etapa educacional.

Assim, a educação infantil como campo de profissão docente e sua identidade constituem um campo em construção.

Definindo as materialidades de valorização docente como remuneração, formação continuada e condições de trabalho, pode-se considerar que o Plano de Carreira da rede municipal de ensino em foco evidencia a presença de disparidades

em relação à valorização dada aos professores que atuam no Ensino Fundamental, tanto em relação à remuneração que é superior em relação a carga horária de trabalho, em como às condições de trabalho, podendo ser exemplificado pela diferença no período de hora-atividade destinada aos educadores infantis em relação aos professores.

Além disso, verificou-se a presença de legislação municipal que compromete a efetivação do PSPN aos docentes, caminhando em direção contrária a legislação nacional de valorização docente. Deste modo, enxerga-se a valorização docente como um desafio na Educação Infantil, concomitante a luta histórica por maior visibilidade dos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica.

Portanto, destaca-se a partir deste estudo a importância de reflexões sobre a problemática de valorização docente no Brasil e que diversos profissionais que atuam no ramo da educação infantil pública no município da Lapa-PR ainda não possuem formação mínima para atuarem na referida área, além de não são remunerados de forma igualitária, desconsiderando o instituído legalmente, além de não disporem de direitos de trabalho, previstos legalmente, como é o caso da hora-atividade.

REFERÊNCIAS

BERTONCELI, Mariane. CONCEIÇÃO, Caroline M. C. A profissão docente na educação infantil: uma análise histórica da constituição de um grupo profissional.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 64 – 84, jul./dez. 2017. ISSN: 1981-4682 Disponível em: <e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18312> Acesso em: 09.dez.2018.

CALDAS, Andrea do R. Profissionais da educação: entre o encantamento da resistência individual e o sofrimento do trabalho. Capítulo VII. In: GOUVEIA, Andrea B. SOUZA, Angelo R. de. TAVARES, Taís M. **Políticas educacionais: conceitos e debates**. 3ª ed. Curitiba: Appris, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estudo sobre a lei do piso salarial**. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192 Acesso em 10. jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm Acesso em 09.dez.2018.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**, 1993-2003. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> https://sapl.lapa.pr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2010/64/64_texto_integral.pdf

BRASIL. **Manual de orientação: Fundef fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério**, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf> Acesso em 18.jan.2018.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível na internet em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 20/10/2015

BRASIL. **Decreto Nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível na internet em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em 20/08/2018

BRASIL. **DECRETO Nº 8.752**, DE 9 DE MAIO DE 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm

BRASIL . **Lei Nº 13.005**, De 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências.

CAMARGO, Bruna C. **O vencimento dos professores em três redes municipais paranaenses**: uma análise de Cascavel, Maringá e Ponta Grossa. Curitiba, 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2015/m2015_Bruna%20Caroline%20Camargo.pdf

EVANGELISTA, Olinda. MORAES, Maria C. M de. SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FERNANDES, Maria D. E. RODRIGUEZ, Margarita V. **O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.41, p. 88-101, mar 2011 - ISSN: 1676-2584.

GATTI, Bernadete A. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GOUVEIA, Andrea B. SILVEIRA, Adriana D. SOUZA, Ângelo R. de. **Efetividade das políticas educacionais nos sistemas de ensino brasileiro**: leituras a partir do índice de condições de qualidade. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

LAPA. **Lei nº 2717, de 05 de abril de 2012**. Dispõe sobre a reestruturação do Estatuto do Magistério e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.lapa.pr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2012/2717/2717_texto_integral.pdf Acesso em 02.jan.2019.

LAPA. **LEI Nº 1405, DE 30 DE JUNHO DE 1998**. Dispõe sobre o estatuto do magistério e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.lapa.pr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1998/2663/2663_texto_integral.pdf

LAPA. **Lei nº 1138, de 27 de maio de 1992.** Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Município da Lapa. Disponível em: <http://www.camaralapa.pr.gov.br/leis/1992/1138.pdf> Acesso em 02.jan.2019.

LAPA. **Lei nº 2933,** de 27 de dezembro de 2013. Promove a adequação dos Atendentes Infantis à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: https://sapl.lapa.pr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2013/2976/2976_texto_integral.pdf

LAPA. **Lei nº 2280,** de 31 de dezembro de 2008 reforma do estatuto dos servidores públicos do município de lapa. Disponível em: http://www.lapaprevi.com.br/lei_mostrar.asp?cod=10

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora:** novas exigências educacionais e profissão docente. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v. 67)

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARTINS, Pura I. O. PEROZA, Marilúcia A. de R. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da lei de diretrizes e bases da educação nacional 9.394/96. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016

MEDEIROS, Renata Maria Pontes Cabral de. **Plano municipal de educação:** formação e valorização dos professores de educação infantil / Renata Maria Pontes Cabral de Medeiros. –Franca: [s.n.], 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154431/Medeiros_RMPC_me_franca.pdf?sequence=5&isAllowed=y Acesso em 03.jan.2019.

PARANÁ. Deliberação nº 02/14, Processo nº 1265/14. **Normas e princípios para a educação infantil no sistema de ensino do Paraná.** dez. 14.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. Disponível na internet: <file:///C:/Users/Acer/Documents/MESTRADO/selma%20garrido%20pimenta.pdf> Acesso em 15/10/15.

PIMENTA, Selma G. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO; Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA; Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED, 2013, p. 91 - 106.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS



Prezado (a) professor (a)

Solicito a sua colaboração para responder o presente questionário, o qual faz parte da pesquisa intitulada "*VALORIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR*" que constituirá a minha monografia de Conclusão de Curso. Tenho por objetivo, analisar o encaminhamento das políticas de valorização direcionadas aos docentes de Educação Infantil no município da Lapa-PR.

Esclareço que os dados serão analisados e retornados para a escola, por meio da entrega de uma via impressa da pesquisa concluída.

É importante ressaltar que os dados são **absolutamente sigilosos** e serão usados apenas para pesquisa.

Sua contribuição é de fundamental importância para o avanço e fortalecimento dos estudos sobre a temática. Agradeço antecipadamente sua valiosa contribuição!

Para que eu possa analisar os dados, solicito, por gentileza, que o presente questionário seja respondido até o dia 26/04/2019.

Elida Fernanda Paz Vera,
Acadêmica do curso de pós-graduação em Políticas Educacionais

1. Informações pessoais:

Idade:

Entre 18 a 25 anos 26 a 35 anos 36 a 45 anos 46 a 55 56 a mais

Sexo: Feminino Masculino

Tempo de atuação na profissão:

1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 25 anos + 25 anos

Nível de escolaridade:

Ensino Médio (magistério)

Mestrado

Graduação

Doutorado

Pós-graduação (especialização)

1. O que você compreende por valorização docente?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS



2. Numa escala de 1 a 4, enumere os termos que considera necessários para garantir valorização docente conforme o grau de importância, sendo 1 para a opção com menor importância e 4 para a opção de maior importância.

|

- remuneração
- formação continuada
- condições de trabalho
- reconhecimento dos pais dos alunos

3. Na atuação enquanto docente na Educação Infantil, você se sente valorizada? Justifique.

ANEXO 2 – TERMO LIVRE DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: Valorização docente na educação infantil: um estudo no município da Lapa-PR

Acadêmico, com endereços e telefones: Éilda Fernanda Paz Vera, Rua Barão do Rio Branco, 1861, Centro, Lapa-Pr. **Tel:** 41 -996941474

Orientador da pesquisa: Prof. Me. Bruna Caroline Camargo

Local de realização da pesquisa: Centros Municipais de Educação infantil da Lapa-PR

Endereço local da pesquisa: Centros Municipais de Educação infantil da Lapa-PR

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE**1. Apresentação da pesquisa.**

A presente pesquisa centralizou reflexões sobre as políticas de valorização docente na rede municipal de ensino da Lapa/PR. Trata-se de uma pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Políticas Educacionais, pela Universidade Federal do Paraná.

2. Objetivo da pesquisa.

Analisar o encaminhamento das políticas de valorização direcionadas aos docentes de Educação Infantil no período de 2008 a 2018, tomando por base a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2018, que prevê o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e posterior regulamentação do FUNDEB.

3. Participação na pesquisa.

Participar desta pesquisa os educadores infantis da rede municipal de ensino da Lapa-PR. Os participantes responderão a um questionário com perguntas sobre valorização docente.

4. Confidencialidade.

Todas as informações prestadas serão de uso exclusivo dos pesquisadores, mantendo sigilo sobre nome dos entrevistados e qualquer informação não autorizada para publicação. Os dados serão utilizados unicamente para estudo e produção científica.

5. Ressarcimento ou indenização.

Por se tratar de um estudo acadêmico científico, e em que os participantes serão voluntários, não sendo ~~exigidos~~ ainda a nenhuma forma de gasto com esta pesquisa, não serão feitas qualquer forma de pagamentos, ressarcimentos ou de indenizações para os participantes.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo da mesma.

Após análise, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____
 RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/____ Telefone: _____
 Endereço: _____ CEP: _____
 Cidade: _____ Estado: _____
 Assinatura: _____ Data: ___/___/____

Quaisquer dúvidas, contato com Éilda Fernanda Paz Vera pelo e-mail elida_fpv@hotmail.com ou telefone (41) 99694-1474.

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista com Secretário de Educação da Lapa/PR

1. Formação acadêmica
2. Tempo de atuação no cargo de Secretário de Educação
3. Entendimento sobre valorização docente:
4. O que compreende sobre valorização dos professores da educação infantil da rede municipal da Lapa? “
5. Qual a carga horária de contratação de professores de educação infantil e professores de ensino fundamental?
() professores de educação infantil
() professores de ensino fundamental
6. Os professores da rede municipal de educação da Lapa possuem hora atividade? Qual a carga horária:
() professores de educação infantil
() professores de ensino fundamental
() outros. Qual? _____
7. Como é organizado o momento de hora atividade em cada escola? Como foi o processo de implementação? Há escolas que ainda não possuem?
8. Como é realizada a formação continuada dos professores de educação infantil do município?
9. Quais políticas o município possui para a valorização e formação docente?
10. Você acredita que haja diferença na valorização docente entre professores da educação infantil e do ensino fundamental da rede municipal de ensino? Justifique.
11. O município possui plano de carreira do magistério? Como foi o processo de implementação?
12. Você considera as condições de trabalho docente dos profissionais da educação infantil adequadas?
13. Como é organizado o número de alunos por professor na educação infantil da rede pública municipal?
14. O município utiliza como referência para pagamento a Lei nº 11.738 de 2008, que estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica?
15. Por que a remuneração média do professor é superior a do educador infantil?
16. Na sua opinião, o que os professores de educação infantil necessitam para serem valorizados?