UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELA SANCHES SALSAMENDI

OS CAMINHOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: A DOCÊNCIA EM DEBATE

CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELA SANCHES SALSAMENDI

OS CAMINHOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: A DOCÊNCIA EM DEBATE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito à obtenção do grau no Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Leziany Silveira Daniel

CURITIBA

2016

TERMO DE APROVAÇÃO

DANIELA SANCHES SALSAMENDI

OS CAMINHOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: A DOCÊNCIA EM DEBATE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito à obtenção do grau no Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: _____
Prof.ª Dr.ª Leziany Silveira Daniel
DTPEN – Departamento de Teoria e Prática de Ensino
Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, UFPR

_____
Prof.ª Dr.ª Roberlayne de Oliveira Borges Roballo
DEPLAE – Departamento de Planejamento e Administração Escolar
Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, UFPR

Curitiba, 13 de dezembro de 2016

AGRADECIMENTOS

Certamente estes parágrafos não serão capazes de exprimir minha gratidão a todos que fizeram parte desta fase de minha vida, mas vou tentar mesmo assim.

Inicio agradecendo a Deus, pois tenho certeza que ele está sempre me guiando, por onde quer que eu vá. Agradeço por tudo que não entendi e demorei a aceitar no passado, mas que hoje compreendo ter sido parte dos mais surpreendentes planos traçados para mim.

À minha orientadora, Profª. Leziany Silveira Daniel que ao aceitar a orientação sem hesitação, fez com que me sentisse segura e capaz como há algum tempo não acontecia e na sequência pelo acompanhamento, ensinamentos e orientações que vinham sempre precedidos por um sorriso encorajador.

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

A uma pessoa especial da Secretaria Municipal de Educação, que auxiliou em tudo o que era possível e por estar sempre pronta a cooperar.

Aos meus amigos, novos e antigos e aos familiares que compreenderam minha ausência e aguardam minha visita em 2017.

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

Ao Eduardo pelas conversas esclarecedoras, contribuições e sugestões em meus trabalhos.

Ao Fernando pela ajuda providencial nos dias mais complicados, pela positividade, trilhas musicais e cafunés.

Ao Sergio, meu esposo e Ivette, minha sogra-boa, que estão 27 anos ao meu lado, e não fizeram diferente em todo o processo de elaboração deste e de outros trabalhos, nos bons e maus momentos.

“A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender”

John Dewey

RESUMO

Os caminhos da profissionalização da educação infantil no sistema municipal de educação de Curitiba, proposições sobre as funções das instituições formadoras de ensino superior, dos professores desta modalidade e a trajetória de ambos são os temas desenvolvidos ao longo deste trabalho de conclusão de curso que teve como base as inquietações sobre as exigências iniciais da LDB 9394/96 no que se refere à formação dos professores desta modalidade de ensino. A metodologia constitui-se na análise bibliográfica de autores contemporâneos e dos dados obtidos no núcleo de recursos humanos da secretaria municipal de educação. Os resultados evidenciam que os professores de Educação Infantil observados são heterogêneos em relação: ao nível de instrução, à faixa etária, ao tempo de permanência na rede e ao gênero. O perfil profissional também vem mudando com o passar dos anos, no qual se reforça a superior presença feminina, a importância dos cursos de formação inicial e continuada e a adesão dos servidores aos cursos internos e externos a rede. A partir da pesquisa, foi possível verificar a distância entre o necessário para a qualificação destes profissionais e do que realmente se oferece, já que muitas instituições formadoras de ensino superior funcionam baseadas nos interesses econômicos, burlando boas práticas e trabalhando baseadas no improviso, portanto, neste cenário é preciso atribuir ainda mais valor ao professor que tem como meta e esforço sua formação. A melhoria da qualidade deste nível de ensino não é de responsabilidade total do professor, as políticas públicas, além de estabelecer o tipo de profissional necessário, deveriam auxiliar os municípios na valorização do exercício profissional desta etapa da educação, melhorando remuneração, quadros funcionais, benefícios, para que os mesmos tenham condições de adequar ou melhorar sua formação e sejam cada vez mais capazes de fazer com que esta fase de aprendizagem adquira um significado real na vida das crianças.

Palavras-chave: Profissionalização. Educação Infantil. Curitiba (PR). Centro Municipal de Educação Infantil.

ABSTRACT

The paths of the professionalization of early childhood education in the municipal education system of Curitiba, propositions about the functions of higher education institutions, teachers of this modality and the trajectory of both are the themes developed during this monograph for completion of Pedagogy course that was based on the concerns about the initial requirements of LDB 9394/96 as regards the training of teachers of this type of education. The methodology is the bibliographical analysis of contemporary authors and the data obtained in the core human resources of the municipal education department. The results show that the teachers of Infant Education observed are heterogeneous in relation to: education level, age group, length of stay in the network and gender. The professional profile has also changed over the years, in which it reinforces the superior female presence, the importance of the initial and continuing training courses and the adherence of the employees to the internal and external courses of the network. From the research, it was possible to verify the distance between what is necessary for the qualification of these professionals and what is really offered, since many institutions that form higher education work based on economic interests, mocking good practices and working based on improvisation, In this scenario it is necessary to attribute even more value to the teacher who has as his goal and effort his training. The improvement of the quality of this level of education is not the teacher's total responsibility, public policies, besides establishing the type of professional needed, should help municipalities in the valorization of the professional exercise of this stage of education, improving remuneration, functional frameworks, benefits, so that they are able to adapt or improve their education and are increasingly able to make this phase of learning acquire real meaning in the lives of children.

Keywords: Professionalization. Child education. Curitiba (PR). Municipal Center for Early Childhood Education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL ATUANTES NOS CMEIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....41

GRÁFICO 2 - QUANTIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR TEMPO DE SERVIÇO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....44

GRÁFICO 3 - QUANTIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR FAIXA ETÁRIA E GÊNERO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....47

GRÁFICO 4 - GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SECRETARIA MUNCIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....49

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - MARCOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA.....34

TABELA 2 - PERCENTUAL DE DOCENTES POR GRUPO DO INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE.....35

TABELA 3 - PERCENTUAL DE DOCENTES POR GRUPO DO INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE.....38

TABELA 4 - PERCENTUAL DE DOCENTES POR GRUPO DO INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE.....39

TABELA 5 - CURSOS INFORMADOS PARA OBTENÇÃO DE PONTUAÇÃO – MUNICÍPIO DE CURITIBA.....56

TABELA 6 - QUANTIDADE DE CANDIDATOS POR VAGA NO VESTIBULAR - EDITAL N.º 20/2016 - EaD/UFPR.....59

TABELA 7 - CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA CIDADE DE CURITIBA.....61

LISTA DE SIGLAS

CIPEAD	-	Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância
CMEI	-	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
COHAB	-	Companhia de Habitação Popular
CPC	-	Conceito Preliminar do Curso
EaD	-	Educação à Distância
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	-	Educação Infantil
EUA	-	Estados Unidos da América
HEM	-	Habilitação Específica para o Magistério
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	-	Instituto de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI	-	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil
IPPUC	-	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
ISE	-	Institutos Superiores de Educação
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação
NC	-	Núcleo de Concursos
OMEP	-	Organização Mundial de Educação Pré-escolar
OMS	-	Organização Mundial de Saúde
PEC	-	Proposta de Emenda Constitucional
PMC	-	Prefeitura Municipal de Curitiba
SESu	-	Secretaria de Educação Superior
SME	-	Secretaria Municipal da Educação
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12

2. PROFISSIONALIZAÇÃO EM DEBATE 14

2.1. A CRIANÇA E A INFÂNCIA 16

2.2. EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA 21

2.3. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE CIDADE DE CURITIBA: AVANÇOS 26

3. ANÁLISE DOS DADOS 31

3.1. PERCURSO METODOLÓGICO 31

3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL 32

3.3. TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE 43

3.4. FORMAÇÃO INICIAL (MAGISTÉRIO / GRADUAÇÃO) X FORMAÇÃO CONTINUADA 53

3.5. VESTIBULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA EaD/UFPR 2016 57

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 62

REFERÊNCIAS 65

ANEXOS 67

1. INTRODUÇÃO

"A educação é o ponto em que decidimos
se amamos o mundo o bastante para assumirmos
a responsabilidade por ele."

Hannah Arendt

A formação docente e a prática pedagógica são fatores potenciais na missão que cada professor tem quando, no desempenho de suas funções, interferem no modo pelo qual as crianças com as quais opera percebem a si, ao outro e a sociedade na qual vivem e vão se desenvolver. Quando questionados, recordamos rapidamente de nossos melhores e também dos piores professores, o que nos permite afirmar que tais encontros e competências, desde muito cedo, geram sim, implicações duradouras.

No curso de Pedagogia da UFPR, durante a realização da prática pedagógica na Educação Infantil, no ano de 2015, o debate em relação à formação dos professores se manifestou como uma preocupação significativa. No interior do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), era perceptível, que em meio à sanção da Lei n° 14.580, referente à reestruturação da carreira dos profissionais de Educação Infantil e devido às garantias[1] oportunizadas por lei, as discussões eram mais calorosas em relação à equiparação dos salários de educador e professor do que efetivamente quanto à pauta relacionada à formação necessária para desempenhar tais funções com maestria.

Durante a experiência de estágio foi possível perceber diferentes práticas e professoras, no qual: algumas dominam a área, outras utilizam precárias estratégias pedagógicas; algumas se apoiam totalmente nas relações de afeto, enquanto outras as restringem completamente, etc., demonstrando que em meio aos profissionais atuantes, todos constituíram suas formas de docência, sejam elas boas ou más. Muitas destas constatações levam-nos a pensar que embora a Secretaria Municipal de Educação na cidade de Curitiba

[1] Quem já trabalha possui direito adquirido, conforme dispõe a Constituição Federal: art. 5º XXXVI - a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada.

venha historicamente mostrando uma orientação clara a esse respeito, um grupo dos profissionais que atuam na Educação Infantil parecem tratar a questão da “indicação/exigência” da formação em nível superior de forma irrelevante, com raras exceções daqueles que têm esta formação.

Em base a este aspecto, a temática da profissionalização docente na rede municipal de educação do município foi escolhida como assunto central deste trabalho de conclusão de curso. Isto se torna relevante quando se pensa que a própria área da educação infantil e de sua inclusão no sistema nacional de educação básica data da década de 1990, em especial, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Passa-se a pensar, então, numa formação docente própria para esta etapa da educação. Quem serão estes professores? Qual formação devem ter? Quais os aspectos pedagógicos característicos para o trabalho com as crianças pequenas? Até então, quem eram essas pessoas que trabalhavam nestas instituições voltadas para infância? Para tanto, a pesquisa parametriza, a partir dos dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, quantitativamente, as características dos sujeitos que atuam hoje nos CMEIs da Educação Infantil na cidade de Curitiba.

Para apresentar os pontos levantados até então, este trabalho foi dividido nas seguintes partes: a introdução busca situar o leitor sobre o presente estudo; a segunda parte propõe um debate sobre o tema profissionalização buscando referências sobre a Educação Infantil onde são exibidas razões que estimularam a pesquisa; a terceira traz uma revisão sobre a criança e a infância, bem como a Educação Infantil Brasileira e os avanços nas políticas públicas e de acesso à formação inicial na cidade de Curitiba; a quarta parte expõe o método utilizado para o desenvolvimento prático, descrevendo todo o trajeto percorrido, apresentando análises e interpretações dos dados obtidos; e, por fim, as considerações finais trazem contribuições desta pesquisa relacionadas ao percurso de formação do professor de Educação Infantil em Curitiba e as reflexões que a mesma propiciou.

2. PROFISSIONALIZAÇÃO EM DEBATE

O discurso sobre a perda de prestígio e desvalorização da carreira docente é constante, os profissionais desta área definem a si e aos outros professores de forma depreciativa. Existem problemas nas instituições, nas condições trabalhistas, na representação sindical e na falta de uma carreira bem delineada. Nas últimas duas décadas, temos convivido com a implantação de diversas inovações, diretrizes, controles, definições pré-estabelecidas, influências curriculares vindas de outros países e regiões do Brasil que só fazem aumentar a sensação de prejuízo da autonomia, o desânimo e o acúmulo de afazeres. Para completar este quadro, reformas políticas e educacionais exigem, a cada revisão, um perfil determinado de profissional, cada vez mais capacitado e visionário onde, alguns felizmente satisfazem estas expectativas, porém, existe ainda uma grande parcela que vem atuando baseada na sua própria experiência de cuidar e educar, aprendida informalmente ou por meio de formação continuada[2]. MARANHÃO (2011, p.19) aponta uma ligação entre atitudes e procedimentos utilizados em nossa história:

> Os cuidados com as crianças mudam com o processo histórico e social, e algumas técnicas empregadas em determinada época podem ser criticadas e modificadas por influência do conhecimento produzido no campo da educação e da saúde da criança.

Os atores deste conflito diário entre o imaginário (planejamento) e a realidade (execução) são: professores dos diversos níveis de ensino, com agravo importante no caso dos que atuam na Educação Infantil, onde, historicamente o senso comum projetou esta instituição como um local de brincadeiras livres e cuidados básicos descompromissados.

Por outro lado, é perceptível a valorização e ênfase que tem sido dada a infância e a criança por órgãos como a Secretaria Municipal da Educação da

[2] Muitos são os termos usados para referir-se à formação do professor após sua formação inicial: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada. Embora usados muitas vezes como sinônimos, cada conceito deriva de um momento histórico e uma concepção vigente (FUSARI e RIOS, 1995, p.39).

Prefeitura Municipal de Curitiba e todos os esforços para que esta fase seja de internalização de valores, qualidade de experiências e vivências. Para tanto, as ações ligadas à profissionalização do docente que atua nos CMEIs e visam melhorar a qualidade da educação de forma geral estão sendo garantidas e apoiadas por meio de legislação. Consta na versão inicial da LDB 9.394/96[3], no seu título VI, art. 62 que:

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

A formação de docentes visa profissionalizar, permitindo reflexão permanente sobre cada ação desenvolvida, lembrando sempre que cada atuação individual causa reflexos plurais no caso de um professor. Conforme indicam SALLES e RUSSEFF (2003, p.89), é importante que:

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

Profissionalização no dicionário é definida como ação ou efeito de profissionalizar ou profissionalizar-se. É um processo de treinamento para obter certo nível profissional ou para alcançar maior habilidade num determinado trabalho ou capacitação, enquanto profissionalismo é a capacidade que o indivíduo tem para a realização do seu trabalho de forma competente e

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

plausível. Considerando os diferentes perfis que atuam na Educação Infantil no que tange à formação acadêmica, não se busca julgar o profissional que atua sem profissionalização, considerando que ele atua dentro do que já definimos como profissionalismo e da concepção de que a prática fornece algum *know-how*[4], porém, não podemos esquecer que a reprodução de experiências pessoais informais podem não ser as mais desejáveis, pois somos seres únicos e nosso entendimento acerca da qualidade das mesmas é questionável, portanto, para ser um bom profissional podemos afirmar que é preciso também *know-why*[5].

Para entender a necessidade deste campo de atuação na Educação Infantil, bem como da imprescindível profissionalização para atuar nesta área, faz-se necessário relembrar como surgiu e foi ajustada esta demanda em relação às crianças pequenas em contextos diferenciados.

2.1. A CRIANÇA E A INFÂNCIA

Durante muitos séculos, logo que as crianças deixavam de ser amamentadas, começavam a ser tratadas como pequenos adultos, inclusive sendo recrutadas para auxiliar nas tarefas cotidianas. Nas classes sociais mais abastadas, eram vistas como criaturas divinas e estavam sujeitas a receber alguns “paparicos superficiais”, porém, em ambos os casos, a família era a matriz educativa preferencial, o que acabou se projetando na designação das primeiras instituições de guarda, conforme OLIVEIRA (2002, p.58):

> O termo francês *crêche* equivale à manjedoura, presépio. O termo italiano *asilo nido* indica um ninho que abriga. *Escola materna* foi outra designação usada par referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família a crianças pequenas.

[4] *Know-how* é um termo em inglês que significa literalmente "saber como". *Know-how* é o conjunto de conhecimentos práticos adquiridos por uma empresa ou um profissional, que traz para si vantagens competitivas. O *know-how* está diretamente relacionado com inovação,habilidade e eficiência na execução de determinado serviço. É um produto valioso resultante da experiência.

[5] Atualmente, além do *know-how*, para ser bem-sucedido, um profissional deve possuir o *"know-why"* (saber porquê), isto é, saber o motivo porque algo é feito de determinada maneira.

Muitos arranjos foram desenvolvidos para possibilitar o cuidado das crianças, como redes de parentesco e as mães mercenárias, que cobravam para cuidar dos filhos das mães trabalhadoras, muitas vezes gerando transtornos relacionados aos maus tratos, em busca da manutenção da ordem. Na Idade Antiga foram criadas as "rodas dos expostos[6]", uma solução para famílias mais pobres e que tinha como vantagem preservar a identidade dos doadores das crianças, mantendo-os em sigilo. Estas instituições na Idade Média e Moderna passaram a ser administradas por entidades religiosas.

Nos séculos XV e XVI foram criados novos modelos educacionais que iam de encontro à forma de desenvolvimento Europeu os quais eram baseados na observação das cenas retratadas nos quadros elaborados no Renascimento, no desenvolvimento científico e na expansão comercial.

A passagem de sociedades agrário-mercantis para urbano-manufatureiras gerou conflitos e greves que prejudicavam principalmente as crianças. Estas crianças abandonadas e as de famílias operárias contribuíram para o caráter filantrópico e sem postura de instrução formal educativa, no qual as atividades desenvolvidas visavam apenas formação de bons hábitos de comportamento.

> Crianças pobres de 2 ou 3 anos eram incluídas nas *charity schools* ou *dame schools* ou *écoles petites* então criadas na Inglaterra, França e outros países europeus, segundo o ideário dos movimentos religiosos da época (OLIVEIRA, 2002, p. 60, *grifos do autor*).

As crianças, naquele período, eram consideradas "filhas do pecado", cabia então à sociedade corrigi-las disciplinarmente, em caso da falta da família. Existiram na França as "escolas de tricô" criadas pelo pastor

[6] O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada. RODA DOS EXPOSTOS. In Navegando na História da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm#_ftn1 , Acesso em 12/10/2016.

protestante Oberlin, no qual mulheres da comunidade tomavam conta das crianças pobres enquanto ensinavam a tricotar e ler a bíblia.

> Criadas em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, o programa para crianças pequenas previa que ali elas deveriam: perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, etc.; conhecer as letras minúsculas; soletrar; aprender e somente utilizar a língua francesa – no lugar do dialeto regional -, pronunciando bem as palavras e sílabas difíceis; e adquirir as primeiras noções de moral e religião. (KUHLMANN JR, 2015, p.169).

Alguns registros na Inglaterra citam a criação dos *asilos*, *infant schools* ou *nursey schools* onde ficavam as crianças maiores de três anos. Em Paris, nestes *asilos*, as salas tinham centenas de crianças obedecendo ao comando feito por meio de apitos, e mesmo parecendo improvável, estes modelos foram disseminados para parte da Europa e da Rússia. (OLIVEIRA, 2002, p.61, *grifos do autor*).

O pragmatismo tecnicista e desenvolvimento científico geraram uma preocupação e pensamento pedagógico na Era Moderna nos séculos XVIII e XIX, a criança passou a ser mais valoriza, principalmente quando percebida como possível “força de trabalho” futuro (desde que a mesma não pertencesse às classes sociais mais pobres).

Os pioneiros da educação pré-escolar buscavam formas de disciplina que, de preferência, não envolvessem castigos físicos e punições, delineando novas ideias que até hoje nos influenciam. De acordo com OLIVEIRA (2002, p.63), autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori entre outros, estabeleceram as bases para um ensino mais centrado na criança.

É importante destacar que Froebel não pretendia apenas reformular a educação pré-escolar, sua intenção era, por meio dela, reformular a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo as esferas públicas e privada. Ele acreditava que a educação, sem sua influência, ministrada no lar ou na escola fomentaria nas crianças a preguiça e a indolência, já que as

energias humanas não estariam sendo desenvolvidas. (KUHLMANN JR, 2015, p.109).

No século XX, John Bowlby analisou, a pedido da OMS - Organização Mundial de Saúde, a “privação materna”, retardando os avanços na evolução da Educação Infantil, justamente em um momento em que os movimentos feministas, pleiteavam instituições voltadas às crianças pequenas para obter igualdade de oportunidades no trabalho; quando Bowlby se referiu ao conceito de “apego” (surgido a partir da mobilização de milhões de mulheres inglesas que, enviadas aos campos de batalha, precisaram deixaram seus bebês em instituições) afirmou que, muitas crianças tinham seu desenvolvimento prejudicado pela ruptura de laços afetivos (entre mãe e criança), provocado pela situação de separação. É possível perceber que as instituições de Educação Infantil sempre geraram polêmica quanto à opção de se educar crianças em casa ou na escola e este assunto ainda é conflitante na atualidade. A mãe que procurasse uma creche[7] era vista como incapaz de cumprir com seu “dever natural, biológico” e a instituição seria um paliativo para a criança.

Após a Primeira Guerra Mundial, muitas crianças novamente ficaram órfãs e abandonadas. Surgiram então instituições que cuidavam destas crianças, no qual médicos e outros profissionais ligados à saúde eram os mais presentes na orientação do atendimento às crianças em instituições fora da família.

Na década de 50 do século XX, depois da Segunda Guerra Mundial, começa a se observar preocupação com a situação social da infância e o reforço da ideia da criança como portadora de direitos, conforme o texto aprovado por unanimidade, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959 e batizado como Declaração Universal dos Direitos das Crianças. O cumprimento dessas normas, fiscalizadas pela

[7] Os critérios de organização dos grupos de crianças em Curitiba são realizados considerando as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que explicita no art. 30, capítulo II, seção II que: “A educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para crianças de zero a três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos”, alguns autores referem-se a todo o período de educação infantil como”creche”, denominação esta, que será mantida em algumas partes do trabalho.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, foi criada com o fim de integrar as crianças na sociedade e zelar pelo seu convívio e interação social, cultural e até financeiro, dando-lhes condições de sobrevivência até a sua adolescência.

A profissionalização das mulheres e a concepção de escola sempre tiveram nuances diferenciadas. Nos Estados Unidos (EUA), em torno de 1985, a escola era vista como possibilidade de integrar os imigrantes ao ideal do cidadão americano, enquanto na Alemanha o pensamento conservador via perigos quanto à mulher fora do lar e percebia a separação de mães e filhos como violência. Nos EUA as mulheres eram mais de 80% de professoras, enquanto na Alemanha 83% dos educadores das escolas elementares eram homens. (KUHLMANN JR, 2015, p.114).

Na Europa e nos Estados Unidos a expansão dos serviços de Educação Infantil foi influenciada por teorias que apontavam o valor da estimulação precoce no desenvolvimento a partir do nascimento, inspirados principalmente na pedagogia de Freinet. A defesa da brincadeira como recurso para o desenvolvimento infantil levou pais de classe média a buscar a organização de *playgroups*[8] para o atendimento de seus filhos pequenos e que eram vistos como locais importantes para revelação precoce de problemas de saúde física e mental. (OLIVEIRA, 2002, p.78).

Na atualidade, na Europa algumas ações administrativas, práticas, critérios de seleção e tipo de formação dos professores diferem de país para país. O debate primordial, porém, está centrado em por que e para que existe Educação Infantil e como é preciso organizá-la para oferecer serviços de qualidade.

---

[8] Um *playgroup* pré-escolar, ou no uso diário apenas uma creche**,** é um grupo organizado para prestação de cuidados e de socialização para as crianças menores de cinco anos. O termo é amplamente utilizado no Reino Unido. *Playgroups* são menos formais do que a educação pré-escolar ou creches. Eles são formados por enfermeiros ou voluntários, e não por educadores de infância, e são dirigidos por indivíduos ou instituições de caridade privadas, e não pelo Estado ou empresas. Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa. Relatório da Rede Eurydice e Eurostat. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. p.192. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/166PT.pdf>. Acesso em: 12/10/2016.

O desenvolvimento tecnológico também vem provocando mudanças na Educação Infantil, permitindo mais opções, flexibilidade e inovação nas propostas. Hoje se reconhece a criança como sujeito social e com pleno direito à infância. A inteligência infantil, sua linguagem e suas formas de representação são cada vez mais valorizadas.

2.2. EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Já no Brasil, em 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil se iniciaram as mudanças políticas e sociais, como, por exemplo, a oferta de cursos de qualificação. A divisão de classes era muito evidente e na área educacional se repartia em: escola para o povo e escola para a elite (o que, de certa forma perdura até os dias de hoje). A elite queria estudar, pois buscava obter títulos, já que ser doutor naquele período era tão importante como ser dono de algumas terras.

Do descobrimento do Brasil até 1874 quase nada se fazia em relação à Educação Infantil; de 1874 até 1889, se iniciaram alguns movimentos, grupos formados por pessoas ligadas à área da saúde e que tinham como objetivo reduzir a mortalidade infantil. Em 1888, após o fim da escravidão, recebíamos cada vez mais imigrantes que vinham em busca de trabalho. A escola se organizava como ensino primário dos sete aos treze anos e com o secundário dos treze aos quinze anos e não existia solução para a educação das crianças menores que sete anos, sendo importante salientar que os filhos dos escravos não eram “objeto de proteção” por parte da sociedade, sendo que muitas vezes as suas próprias mães (as conhecidas “amas de leite” das crianças abastadas) não podiam amamentá-los. (ALVES, 2000, p.5).

A mãe era a responsável pelo cuidado das crianças e com a entrada em vigor, em 1871, da Lei do Ventre Livre[9] aliada à situação de extrema pobreza das famílias, muitas vezes as mães, desamparadas, acabavam

[9] Lei do Ventre Livre, que declarava livres todos os filhos de escravos nascidos a partir daquela data. Foi o primeiro passo do Estado Imperial brasileiro em direção à abolição da escravidão.

deixando os filhos na “Roda dos Expostos[10]”, que existiram até 1950 também no Brasil.

Em 1875, no Rio de Janeiro, foi criado o primeiro jardim de infância particular no Brasil, fundado por Menezes Vieira e que atendia a burguesia. Em 1896, no período republicano surgem as primeiras creches públicas no Brasil, na cidade de São Paulo.

Em 1899, funda-se a primeira creche de que se tem conhecimento no país, para os filhos dos funcionários e funcionárias da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, mesmo ano em que se funda o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAI), voltado ao atendimento dos menores de oito anos, elaboração de leis pertinentes à vida e saúde destas crianças e criação de maternidades, creches e jardins de infância (KUHLMANN JR, 2005, p.182). Vale salientar que, neste período, as nomenclaturas creche e jardim de infância revelavam distinção sociocultural e que até 1930 não existiam muitas expectativas em relação à sobrevivência das crianças, já que metade das que nasciam, morriam antes de completar os dois anos.

> [...] assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1994, p. 19).

De 1914 até 1918 ocorreu a Primeira Guerra Mundial, período em que o Brasil teve maior desenvolvimento industrial, ligado à indústria cafeeira.

Com o declínio desta indústria em meados de 1929 e o bloqueio às importações, a economia foi diversificada, ampliando ainda mais a quantidade de indústrias em nosso país. Com a regulamentação do trabalho feminino em 1932 as empresas com mais de 30 funcionárias passaram a ser obrigadas a oferecer creche.

[10] As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período. (ALVES, p.15, 200).

> Durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. Se na Europa, as salas de asilo – Salles d'asille, primeiro nome das écoles maternelles francesas -, para as crianças de três a seis anos, antecederam a criação das creches, aqui a situação se inverte: em geral, as entidades primeiro fundavam creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância. (KUHLMANN JR, 2015, p.82).

Neste ínterim, aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, junto ao Terceiro Congresso Americano da Criança, recebendo adesão de mais de 2600 membros de 21 estados brasileiros. Este congresso conseguiu consagrar propostas que já vinham sendo desenvolvidas no Brasil. A forma na qual o congresso foi dividido abarcou o conjunto das questões que envolviam a infância a ser assistida e que era influenciada basicamente pelas políticas: a médico higienista que consolidava-se devido ao avanço dos conhecimentos relativos às relações entre micro-organismos e doenças, a jurídico-policial permeada pelas preocupações com as legislações trabalhistas e criminais que traziam o tema da chamada da infância moralmente abandonada e a religiosa que anunciava a sua contribuição quanto ao controle das classes trabalhadoras. (KUHLMANN JR, 2015, p.89).

A noção de criança era muito diferente da que temos atualmente e este pensamento foi se modificando até a visão idealista no qual a criança é o homem de amanhã, porém sem preocupação em perceber cada criança com seu contexto de infância diferenciado.

Após 1930, a política trabalhista brasileira começa a tomar forma, quando Getúlio Vargas cria o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em um momento em que começavam a ser revistos fatores primordiais para o desenvolvimento da nação. O processo de organização do Estado, que se acentua a partir de 1930 irá estabelecer a tensão entre a legislação e a falta de meios, de regulamentação, de compromisso com as políticas sociais. (KUHLMANN JR, 2005, p.185).

A Constituição de 1934 foi a primeira a tratar de Direito do Trabalho no Brasil, visando liberdade sindical, salário mínimo, jornada de oito horas, repouso semanal, férias anuais remuneradas, proteção do trabalho feminino, trabalho infantil e isonomia salarial. No caso das crianças, a ideia era que

pudessem estudar, porém as mudanças aconteceram mais no papel que na prática. Alguns órgãos como o Ministério da Educação e da Saúde Pública e a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) no setor particular foram criados para se responsabilizar pela formação da criança, porém as políticas de Educação Infantil se efetivaram de forma falha, não obrigatória e sob uma perspectiva compensatória, já que as creches e pré-escolas eram oferecidas para atender às crianças pobres, que necessitavam de assistência médica, higiênica e alimentar.

Após o período da Segunda Guerra, 1939-1945, com a alta demanda da indústria e a necessidade de força de trabalho, intensifica-se o número de universidades, de escolas públicas, surgiram os colégios de aplicação e a necessidade de formação de professores. Em 1940 é regulamentado o Parque Infantil, que logo abriu outros espaços por vários estados brasileiros.

Na LDB 4024/61 (BRASIL, 1961) não existia referência ao termo Educação Infantil e sim ao termo Educação de Grau Primário, no capítulo I e único que revela:

> Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.
>
> Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Quanto aos professores, a mesma lei determina no artigo 34 que: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”.

A Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) demonstra preocupação de que as crianças sejam “educadas convenientemente” em maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes, no art. 19, parágrafo 2º, quando profere que: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”. Neste ano, no entanto, não existe menção sobre a

responsabilidade sobre tais instituições e também não houve preocupação quanto à orientação sobre a formação destes profissionais que operariam junto a estas crianças, apesar desta informação ter constado na lei anterior, revogada[11] por esta do ano de 1971.

Os avanços alcançados na legislação, no tocante à Educação Infantil, com destaque para a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, além da valorização da infância por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, conduziram ao fortalecimento da Educação Infantil no Brasil e deste fortalecimento depende a valorização dos professores de Educação Infantil.

> A LDB consagrou a nomenclatura da "educação infantil", mas não poderia reduzir-se à pedagogia, tomando-se aí o conceito de educação como preparação ampla para a vida. Por isso, também é preciso entender conceitos mais ligados à educação, como aprendizagem, conhecimento, currículo, etc., como acenos mais abrangentes, incluindo cuidados físicos com o crescimento, a alimentação, a integridade corporal, ao lado da formação do sujeito capaz de história própria, com algum destaque para a ludicidade e outras formas de expressão próprias da criança. A importância da política social da infância está, em primeiro lugar, em seu caráter preventivo, já que a qualidade da vida infantil condiciona fortemente o desenvolvimento posterior (UNESCO, p. 32 -33, 2005).

A atenção à criança de zero a seis anos[12], no Brasil, apresenta ainda grandes dificuldades; apesar da evolução quantitativa na abrangência do seu atendimento, verificada nos últimos anos, persistem alguns problemas estruturais tanto no que diz respeito ao enorme número de crianças desassistidas, quanto na qualidade do serviço prestado pelas instituições existentes (SALLES; RUSSEFF, 2003, p.84). Mesmo com a tolerância dos otimistas, não há como ficar indiferente ao fato de que, também nas regiões mais ricas e desenvolvidas desse país, os indicadores de atendimento às

[11] Revogar é tornar sem efeito uma norma, retirando sua obrigatoriedade.

[12] A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, determinou que o Ensino Fundamental no Brasil passou a ter duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade, a educação infantil, a partir dessa data, corresponde à faixa etária de zero a cinco anos de idade e não mais até aos seis anos.

necessidades básicas do ser humano – e a educação aqui comparece com destaque - em nada nos favorecem: em matéria de civilização não conseguimos ainda acertar os ponteiros do nosso relógio colonial. (SALLES; RUSSEFF, 2003, p.90).

2.3. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE CIDADE DE CURITIBA: AVANÇOS

Até chegar ao modelo atual, dos CMEIs pertencentes à Secretaria Municipal Educação da Prefeitura de Curitiba, a hoje denominada Educação Infantil conheceu diversas disposições e práticas. Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – vol. 2 (2006) é possível verificar que a movimentação principiou em 1955 quando ocorreu uma reestruturação administrativa no município e a criação do departamento da Educação, Cultura e Turismo, que tinha como uma de suas metas, identificar locais apropriados para a construção de instituições educacionais. Em 1963, o município de Curitiba passou a atuar no campo da prática pedagógica com a construção do Centro Experimental Papa João XXIII.

Por meio do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), órgão criado em 1965 pelo então Prefeito Arzua Pereira, composto por engenheiros e arquitetos, começaram a ser colocados em prática os planos de reforma urbana, que iam ao encontro à busca pelo reconhecimento como "Cidade Modelo de Forma Urbana". Um dos programas relevantes para o início da preocupação com as crianças pequenas era o de desfavelamento[13].

Segundo o IPPUC (1968) apenas as crianças que residiam na região central da cidade recebia atendimento pré-escolar, que era considerada preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental. Em 1975, o Plano Educacional elaborado pela Diretoria do departamento de Educação

[13] O projeto de desfavelamento foi implantado a partir do projeto urbanístico, financiado pelo Banco Mundial, que previa remodelar a cidade de Curitiba, implementando uma política de zoneamento. A cidade seria dividida em eixos que atenderiam as demandas localizadas e transferiria as famílias pobres para conjuntos habitacionais na periferia da cidade.

estabelecia como objetivo para a educação pré-escolar a prevenção da retenção de crianças na primeira série, situação que era atribuída à carência alimentar e ausência de estimulação. A Educação Infantil, nessa perspectiva, era percebida como compensatória. Em 1976, confirmando esta visão, surgiram as primeiras iniciativas do poder público municipal para construção e manutenção das instituições de Educação Infantil, no âmbito da Assistência (Departamento do Bem Estar Social).

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

Até 1979 haviam sido construídas 10 instituições de cuidado infantil dedicadas às mães trabalhadoras. No inicio da década de 1980, a Prefeitura Municipal de Curitiba, por meio do Departamento de Desenvolvimento Social desenvolveu-se parâmetros e critérios para a expansão do número de instituições, bem como definição de locação das mesmas. O Programa de Atendimento Infantil, de 1982, estabeleceu como objetivo a qualidade do atendimento (entendida como melhoria dos serviços realizados para as crianças) buscando novas estratégias de atuação e investindo na formação continuada para os profissionais.

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

próxima a uma planta da COHAB e foi construída para atender 150 crianças de três meses a seis anos.

Em 14 de março de 2002, atendendo ao Decreto Municipal nº 55, as creches relacionadas no decreto n° 220/1992, tiveram alteradas a nomenclatura de creche para Centro Municipal de Educação Infantil. Em 2003 foram integrados os Centros Municipais de Educação Infantil à Secretaria Municipal de Educação, os dois pertencentes à estrutura da Prefeitura Municipal de Curitiba, vinculando um órgão que era ligado à assistência a outro dedicado à educação.

A modalidade dos Centros Municipais de Educação Infantil oficiais, mantidos pela mantenedora com recursos públicos, conta no ano de 2016, ao final do mandato do Prefeito Gustavo Fruet com 212 CMEIs onde estudam aproximadamente 37.000 crianças.

Neste cenário apresentado, discute-se e investe-se na formação do docente. A Universidade Federal do Paraná – UFPR, por seu Núcleo de Concursos / UFPR – NC/UFPR, instituído em caráter permanente pela Portaria n.º 95–UFPR de 12/06/2002, em consonância com o Termo de Cooperação Técnica instituída através do Processo nº 23075.128704/2016-43 e que tem por objeto o estabelecimento de compromisso entre a SME – Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) e a UFPR, está ofertando, no 2° semestre de 2016, o Curso de Graduação – Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação: Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – modalidade a distância – EaD.

O Edital N.º 20/2016 – NC trata de 150 vagas[14], destinadas para: 120 professores de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Curitiba; 15 técnicos Administrativos em Educação ativos da UFPR visando melhor habilitação no trabalho; e 15 para a Comunidade Externa, mediante Processo Seletivo, que consistirá na aplicação de provas que avaliem conhecimentos do Ensino Médio ou equivalente.

[14] As vagas de que trata este Edital, são específicas para candidatos que não possuem curso superior.

Além da parceria entre UFPR e SME, abrem-se mais oportunidades de cursos de graduação e especialização para os profissionais da Rede Municipal em 2016. O Polo da Universidade Aberta do Brasil[15] (UAB) de Curitiba, que opera no Centro de Formação Continuada da Rede Municipal de Educação de Curitiba começará a abrigar os primeiros cursos: Licenciatura em Pedagogia, Especialização de Mídias na Educação e Tecnologia em Administração Pública.

Nesse ínterim, entre os encontros com a orientadora, notícias e textos lidos, muitas questões surgiram, porém também passaram a existir algumas garantias: as crianças têm direito de ir ao CMEI desde cedo e a qualidade deste ciclo inicial é determinante para o seu futuro escolar. Outra certeza é que, apesar de toda polêmica, a indicação/exigência de formação superior para ingressar na carreira docente, só tem a valorizar o profissional que atua na Educação Infantil em Curitiba ou no Brasil, em um cenário onde é sempre considerado um profissional de menor importância dentro da esfera educacional.

Cabe salientar que o Artigo 62 da LDB 9394/96 que se refere à formação dos docentes vem passando por alterações, devido ao reconhecimento da disparidade da oferta de cursos desta qualidade no âmbito do território nacional, voltou-se a admitir a possibilidade de que a formação mínima para o magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental continue sendo feita em nível médio, na modalidade Normal, que veio a substituir os antigos cursos de magistério, conforme é demonstrado a seguir:

> Legislação direta – Alteração do Artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996
>
> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena,

[15] O Sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Os cursos indicados tem previsão de início em Novembro de 2016.

em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 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. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 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 à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 6o O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 7o (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização desta pesquisa, que possui como objetivo analisar quantitativamente e qualitativamente o perfil dos(as) professores(as) atuantes na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba no ano de 2016, foram investigados, junto ao setor de Recursos Humanos dados secundários[16] e não disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação: gênero, grau de instrução, tempo de atuação, idade, afastamentos e seus motivos. Para acessar estas informações, foi necessário elaborar um protocolo específico (Anexo) e aguardar retorno da SME. Algumas solicitações não foram atendidas, já que, segundo o setor de Recursos Humanos, se tratam de informações sigilosas, como, por exemplo, a quantidade de docentes afastados e motivos destes afastamentos.

Apesar de o protocolo ter sido elaborado de forma extremamente objetiva, visando integrar informações que melhor atendessem aos intentos investigativos, após o recebimento das primeiras informações (aproveitando a abertura inicial e aval positivo) foram solicitadas que as informações fossem mais detalhadas como: especificação das idades x gênero x tempo de serviço, bem como a formação específica de cada docente (servidor). Para comparar, ponderar os dados e elaborar análises, foram utilizados também: o Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Curitiba, o site da Prefeitura Municipal de Curitiba, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Atentando aos riscos de trabalhar apenas com dados quantitativos, que apesar de método objetivo traz resultados generalizáveis que, muitas vezes, não conseguem dar conta todos os processos pelos quais as conclusões foram alcançadas, optamos então pela utilização de pesquisa quanti-qualitativa,

[16] São aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, muitas vezes, até analisados, com propósitos outros ao de atender as necessidades da pesquisa em andamento, e que estão catalogados a disposição dos interessados.

articulando dimensões da análise dos dados numéricos ao aprofundamento teórico, gerando uma maior compreensão do objeto de pesquisa e permitindo estabelecer mais relações do que se poderia conseguir isoladamente. Portanto, concomitantemente a busca dos dados, foi realizada a leitura das bibliografias indicadas pela orientadora, que elegeram, como principal objetivo, os professores de Educação Infantil, aspectos históricos sociais, avanços, limites na carreira e pesquisas já realizadas, evidenciando pontos de vista pertinentes para abordar os sujeitos deste estudo.

É conveniente salientar que, desde o início da pesquisa, não existiu intenção de nominar os sujeitos. O intuito direciona-se à tabulação dos dados e discussão dos mesmos, contextualizando a realidade da rede Municipal de Educação Infantil com referenciais teóricos de qualidade, sem buscar responsabilidades pela atual conjuntura.

3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da formação docente do país nos auxilia no entendimento dos encaminhamentos que vem ocorrendo nos cursos de Pedagogia, porém, quando se buscam referências em relação à formação profissional docente brasileira geral, encontramos textos densos, que revezam muitas leis, datas e fatos históricos que acabam dificultando esta síntese. Para elaboração da Tabela 1, foram utilizados textos sobre a História da Formação Docente (Saviani, 2005; Tanuri, 2000) de onde foram extraídos eventos que auxiliam no entendimento quanto ao panorama em que hoje nos encontramos.

Ao analisar a Tabela 1, devemos enfatizar o ano de 1996 – pois após a “divulgação” das definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 marcou-se um longo período de disputas, já que, as “diretrizes” parecem mesmo ter gerado uma imensa “desorientação”.

> Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. (SAVIANI, 2009, p. 7).

Quando foram criados, os cursos de Pedagogia tinham como objetivo formar especialistas, pesquisadores em Educação e não profissionais direcionados à prática, por essa razão, parte das disciplinas ofertadas nos Cursos de Pedagogia (42% do total) são voltadas para o funcionamento das instituições/ sistemas educacionais e fundamentos da Educação.

> Em 1939, com a criação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura iniciou-se o processo adotado pelas instituições superiores do restante do país, aos cursos de Licenciatura cabia à tarefa de formar professores para as disciplinas específicas dos currículos das escolas secundárias e aos cursos de Pedagogia a tarefa de formar os professores das Escolas Normais. (SAVIANI, 2005, p.17).

TABELA 1 - MARCOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA - BRASIL, EM 2016

PRINCIPAIS MOMENTOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES		
1827	Lei das escolas de primeiras letras	Pós Independência, início da organização da instrução popular
1834	Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823	Ensino elementar sob a responsabilidade das províncias
1835	Primeira Escola Normal no Brasil	Niterói – capital da Província do Rio de Janeiro
1890	Reforma da Escola Normal do estado de São Paulo com ênfase na prática	Modelo se irradiou por todo o país
1920	Processos de organização do campo educacional (prático-teórico)	Influência do Movimento Renovador
1932	Reformas do ensino no Distrito Federal com escolas-laboratórios	Orientadas por Anísio Teixeira
1933	Reformas do ensino no estado de São Paulo com escolas-laboratórios	Orientadas por Fernando de Azevedo
1934	Criação do Instituto de Educação Paulista acoplado à USP	São Paulo
1935	Criação da Escola de Educação acoplada à UDF	Distrito Federal
1939	Definição do modelo de formação do educador do Ensino Secundário (Bacharelados e Licenciaturas)	1° Curso de Pedagogia, Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo
1946	Lei Orgânica do Ensino Normal	Decreto-lei n°8.530/46 – 2 jan
1968	Reformulação do Ensino Superior em decorrência do golpe militar de 1964	Lei n° 5.540/68 – 28 nov
1971	Descaracterização do modelo de Escola Normal com a criação da Habilitação Específica de 2° grau para o exercício do Magistério de 1° grau (HEM)	Lei n° 5.692/71 – 11 ago
1982	Surgimento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams)	Orientados pelo governo federal – com carga horária em período integral
1986	Reformulação do Curso de Pedagogia com habilitação para a docência de 1ª a 4ª série	Parecer MEC/SESu n° 161/86 – 05 mar
1988	Direito de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade	Constituição Federal de 1988 – texto alterado pela Emenda Constitucional n° 53/2006
1996	Reforma – LDB com exigência de nível superior para os professores da Educação Básica	Momento incisivo com prazo de 10 anos para adaptação
2003	CNE emite esclarecimento definitivo quanto aos artigos 62 e 87 da LDB – Obrigatoriedade do Nível Superior para docência na Educação Infantil	Pareceres CEB/CNE n° 01/03 e n° 03/03
2006	Direito à Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade	Emenda Constitucional n° 53 – 19 dez.
2006	Diretrizes Nacionais para a Pedagogia delegam formação de professores 1° a 5° ano, Educação Infantil, Ensino Médio (modalidade Normal) e EJA	Resolução CNE/CP n° 1 – 15 mai

FONTE: A autora (2016).

Por outro lado, os professores primários eram formados pelas Escolas Normais de nível médio desde 1835, mesmo depois da criação do curso superior de Pedagogia, porém, após a lei 9394/96, estes diplomas de Normal Médio passariam a ter 10 anos de legitimidade e ao acabar este prazo não seriam mais o suficiente para lecionar.

Os cursos superiores de Pedagogia entraram neste segmento e os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e Escolas Normais Superiores precisaram se adaptar ou fechar.

Não obstante, quando observamos os cursos de Pedagogia, verificamos que estes funcionam de formas e com disciplinas diferenciadas, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) não auxiliaram na padronização dos currículos do curso, que continua formando profissionais dessemelhantes que atuam ativamente no segmento de Educação Infantil.

TABELA 2 - PERCENTUAL DE DOCENTES POR GRUPO DO INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE – BRASIL, EM 2015

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Percentual de docentes na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) por grupo de adequação da formação ao nível que leciona, segundo localização e dependência administrativa - Brasil – 2015

Ano	Localização	Dependência Administrativa	Percentual de docentes (%)				
			Educação Infantil				
			Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2015	**Urbana**	**Total**	**45,8**	**0,4**	**18,5**	**4,3**	**31,0**

FONTE: Elaborado a partir dos dados do censo da educação básica do INEP coletados em 2015.

Para analisar as Tabelas 2, 3 e 4, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) é preciso primeiramente conhecer o objetivo da referência

utilizada, que busca introduzir um indicador da adequação[17] da formação inicial os docentes que atuam na Educação Básica brasileira, neste caso na Educação Infantil, segundo as orientações legais; é preciso também conhecer as categorias de adequação da formação dos docentes em relação ao nível que leciona:

- Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
- Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
- Grupo 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.
- Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores.
- Grupo 5 - Docentes sem formação superior.

Os dados relacionados à Educação Infantil da Tabela 2 mostram um panorama nacional, que pondera todas as dependências administrativas dentro da área urbana. As taxas indicam que 45,8 % dos profissionais atuantes na Educação Infantil possuem nível superior adequado a função (GRUPO 1), 0,4% atuam na Educação Infantil com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área que leciona (GRUPO 2), 18,5% tem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona (GRUPO 3), 4,3% tem

[17] A opção pela classificação em cinco categorias, e não apenas por uma classificação dicotômica entre quem tem a formação esperada e quem não tem, possibilita aos diferentes sistemas de ensino melhores condições para planejar ações formativas capazes de superar os desafios da formação adequada do seu corpo docente. Isso porque para os diferentes grupos a ação necessária de qualificação exigiria diferentes estratégias. BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota técnica n° 020/2014. Brasília, DF, 21 nov. 2014. p.5. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf. Acesso em: 10/09/2016.

formação superior em outras áreas (GRUPO 4), enquanto 31% (GRUPO 5) ainda não tem curso superior. Um panorama nacional não leva em conta todas as diferenças regionais de um país tão grande, onde algumas áreas têm infraestrutura enquanto outros lugares estão à margem da miséria, apresenta somente médias, que mascaram situações desiguais, para todos os que lá habitam.

A melhoria da qualidade da educação nas creches e pré-escolas é imprescindível e o corpo docente é parte principal desta solução, quanto mais preparado ele estiver, melhor será sua atuação.

> Valorizar esse esforço seria tomá-lo como um ponto de partida para complementar a formação profissional, seria estabelecer o compromisso de garantir a todos a conclusão do Ensino Fundamental – dívida governamental, pois este é o ensino obrigatório – e depois a modalidade normal de ensino secundário, mínimo necessário prescrito pela LDB. (KUHLMANN JR, 2015, p.185).

Como a discussão em relação à profissionalização é recente teremos por muito tempo, em todo o país, muitos profissionais que ingressaram em cargos públicos antes destas determinações terem começado a ser discutidas com mais rigor em decorrência das especificações da Lei 9394/96, que propõe no artigo 87, § 4º que: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou instruídos por treinamento em serviço”. Conforme Kishimoto (1999), em nossa etapa de Educação Infantil:

> Há, certamente, um grande contingente que sequer completou o ensino fundamental. Que soluções serão adotadas? Expulsá-los do sistema ou aproveitá-los por meio de programas de qualificação em parceria com organizações diversas? Infelizmente a desativação precoce do magistério de nível médio parece indicar a primeira opção (p. 63).

É possível e recomendável que os profissionais concursados de nível médio ou mesmo ensino superior em outras áreas, candidatem-se ao ensino superior dentro do processo regular de profissionalização, de acordo com as

políticas públicas que dispõe de programas como a UAB – Universidade Aberta do Brasil, que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação à distância.

TABELA 3 - PERCENTUAL DE DOCENTES POR GRUPO DO INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE – ESTADO DO PARANÁ, EM 2015

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Percentual de docentes na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), por grupo de adequação da formação ao nível que leciona, segundo localização e dependência administrativa - Unidades da Federação – 2015.

Ano	Unidade da Federação	Dependência Administrativa	Percentual de docentes (%)				
			Educação Infantil				
			Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2015	Paraná	Federal	35,7	0,0	0,0	0,0	64,3
2015	Paraná	Estadual	58,3	0,0	16,7	4,2	20,8
2015	**Paraná**	**Municipal**	**58,7**	**0,1**	**13,2**	**2,3**	**25,7**
2015	Paraná	Privada	35,8	0,5	23,1	3,1	37,5

FONTE: Elaborado a partir dos dados do censo da educação básica do INEP coletados em 2015.

Quando analisamos os dados relacionados à Educação Infantil no Estado do Paraná, estas informações indicam que mais da metade dos professores de Educação Infantil no Paraná (58,7%) possuem nível superior adequado a função (GRUPO 1), 0,1% atuam na Educação Infantil com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área que leciona (GRUPO 2), 13,2% tem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona (GRUPO 3), 2,3% tem formação superior em outras áreas (GRUPO 4), enquanto 25,7% (GRUPO 5) ainda não tem curso, sendo este índice um pouco superior ao nacional.

Na Tabela 3, alguns dados foram deixados para levantar uma questão importante, embora as creches e pré-escolas passem, muitas vezes, a impressão de qualidade superior às públicas, podemos observar que a quantidade de professoras que têm o nível escolar exigido por lei é de 35,8% (GRUPO 1) é inferior ao índice de profissionais sem curso superior 37,5% (GRUPO 5), nesta dependência administrativa podemos observar ainda a presença de profissionais que não tem formação na área de Educação, embora tenham curso superior em outras áreas (23,1%) o que pode indicar uma opção de trabalho circunstancial.

TABELA 4 - PERCENTUAL DE DOCENTES POR GRUPO DO INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE – MUNICÍPIO DE CURITIBA, EM 2015

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Percentual de docentes na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), por grupo de adequação da formação ao nível que leciona, segundo localização e dependência administrativa - Municípios – 2015

Ano	Sigla	Nome do Município	Dependência Administrativa	Percentual de docentes (%)				
				Educação Infantil				
				Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2015	PR	CURITIBA	Federal	35,7	0,0	0,0	0,0	64,3
2015	PR	CURITIBA	Estadual	0,0	0,0	75,0	25,0	0,0
2015	**PR**	**CURITIBA**	**Municipal**	**52,8**	**0,1**	**5,5**	**3,2**	**38,4**
2015	PR	CURITIBA	Privada	31,6	0,7	22,6	3,8	41,3

FONTE: Elaborado a partir dos dados do Censo da Educação Básica do INEP coletados em 2015.

Os dados relacionados ao Município de Curitiba da Tabela 4 são os de maior relevância para nosso estudo, pois é o primeiro recurso para comparação com os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, porém a taxa nacional e estadual é importante para uma percepção mais ampla, já que a Educação Infantil de Curitiba é uma pequena fatia de um contexto educacional de maior dimensão.

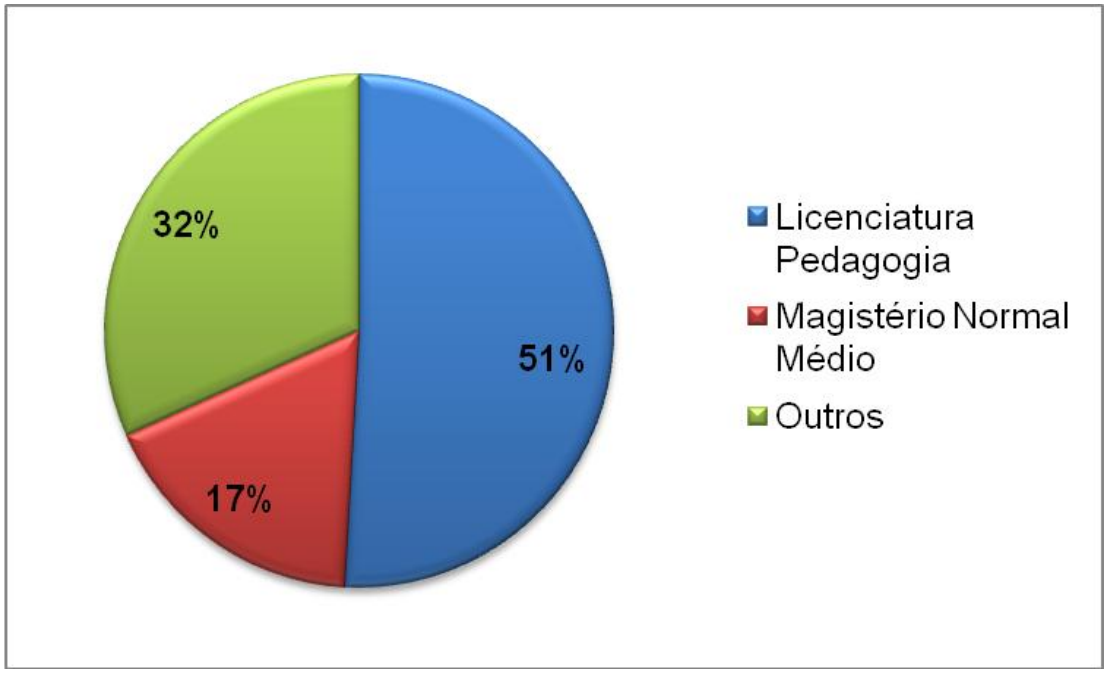
Ao iniciar a análise dos dados, inicialmente, causou estranhamento taxas relacionadas à dependência administrativa do Estado para a Educação Infantil no município de Curitiba, onde aparecem alocados 75% de docentes do (Grupo 3) - docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona e 25% de docentes do perfil acadêmico do (Grupo 4) - docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores. Retomando os dados do INEP para conferência, foi possível verificar que em alguns municípios, na zona rural é o Estado que se responsabiliza pela Educação Infantil, porém, estão indicadas como dependência administrativa estadual, unidade(s) de Educação Infantil Urbana nos municípios de Curitiba, Guairá e Londrina, as quais não foi possível localizar. Existe ainda unidade(s) de Educação Infantil dependente administrativamente do Governo Federal, com alocação de 35,7% docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona e 64,3% de docentes sem formação superior.

Os dados relacionados à Educação Infantil de Curitiba, na Tabela 4, demonstram que 52,8% dos profissionais atuantes na Educação Infantil possuem nível superior adequado à função (GRUPO 1), 0,1% atuam na Educação Infantil com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área que leciona (GRUPO 2), 5,5% tem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona (GRUPO 3), 3,2% tem formação superior em outras áreas (GRUPO 4), enquanto 38,4% (GRUPO 5) não tem curso superior.

A análise das tabelas 2, 3 e 4 estão relacionadas às notas explicativas[18].

[18] O docente é contabilizado em cada turma e disciplina que leciona, o indicador inclui os professores responsáveis pela regência de classe e os professores responsáveis pela regência de módulo ou disciplina de turma desenvolvida em curso de modalidade de educação a distância e o indicador classifica o docente segundo a adequação de sua formação inicial a cada disciplina que leciona na educação básica, levando-se em conta as normatizações legais vigentes (nacionais). A Tabela apresenta o percentual de docências na respectiva unidade da agregação classificadas em cada uma das categorias do indicador. Para mais informações:

GRÁFICO 1 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL ATUANTES NOS CMEIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA, CURITIBA, EM 2016.



FONTE: Elaborado a partir dos dados da SME coletados em 2016.

Os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação demonstram que 51% dos servidores possuem Licenciatura em Pedagogia, que em números representam 2.225 servidores, 17% tem curso de Magistério Normal que também se enquadra nas especificações da LDB (759 servidores), enquanto o restante dos servidores estaria, hipoteticamente, sem formação necessária para atuar em sala de aula, o que, em números, significam 1.386 servidores, contudo, ao questionar alguns dados conflitantes, o setor de Recursos Humanos da SME preveniu:

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf

> Perceba que pode haver repetição de matrículas, pois o servidor pode ter cadastrado vários cursos para a mesma matrícula.
> É importante dizer também que, por incrível que pareça, muitos profissionais não cadastraram o curso, mesmo tendo apresentado a escolaridade exigida quando entraram na PMC.
> Hoje no sistema temos:
> com PEDAGOGIA = 1870 servidores
> com MAGISTÉRIO = 1115 (sendo que desse total, 355 tem também Pedagogia e 759 não tem Pedagogia).
> Os números restantes têm a ver: com servidores que não cadastraram / cadastraram errado/ possuem somente ENSINO FUNDAMENTAL / ENSINO MÉDIO / ou outro CURSO SUPERIOR. (RH – SME, 2016).

Estes problemas nas informações causaram certa inquietação inicialmente, porém ao buscar alternativas para a manutenção da pesquisa, outros interesses e dados importantes foram surgindo. Ao comparar os dados da SME e INEP foi verificada muita semelhança entre os mesmos, apontando para mais da metade do quadro funcional com Licenciatura em Pedagogia na cidade de Curitiba (51% na SME e 52,8% no site da INEP).

Após verificar os dados da secretaria, falar em formação necessária parece precipitado, hoje na rede, temos muitas pessoas com formação superior em outras áreas. A base de dados enviada pela SME é composta de 6.518 lançamentos, os quais, conforme alertado, apresentam muitas inclusões para uma mesma matrícula (por servidor), ao verificar, é possível perceber que alguns servidores cadastram todos os seus avanços, como no exemplo da matrícula a seguir: Ensino médio para Magistério (Formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), Ensino Médio Profissionalizante (Técnico em Edificações), Especialização (Educação Infantil), Especialização (Engenharia Econômica), Superior Completo (Ciências Econômicas) e Superior Completo (Pedagogia). Muitos cadastros estão com a grafia errada (“padagogia” ao invés de pedagogia” e “magistário” ao invés de magistério), sem acentuação, com caracteres repetidos ou faltantes, problemas em relação ao tipo de lançamento, como, por exemplo, cadastro de Licenciatura em Pedagogia lançado como nível de curso: tecnólogo ou especialização, o que dificulta a tabulação exata dos dados.

Os números de matrícula dão sinais do tempo dos servidores na rede, além disso, demonstram que o nível de instrução vem melhorando a cada nova série de matrículas aberta (entrada por concurso) o que nos permite considerar que o nível de cada concurso lançado, vem selecionando, a cada período, profissionais mais preparados. Hoje na rede municipal, temos nas escolas, profissionais com diversas formações, como: Licenciados em Geografia (1), Química (1), Letras (31), Artes Visuais (4), Música (1), Filosofia (7), Biologia (2), Educação Física (14), Bacharéis em Direito (2), Administração (21), Psicologia (11), Fisioterapia (3), Serviço Social (19), Bioquímica (1), Nutrição (1), Turismo (4), Enfermagem (1), Agronomia (1), Engenharia Florestal (1), Comércio Exterior (1) e Ciências Contábeis (4) e ainda Tecnólogos em Administração (21), Enfermagem (20), Informática (6), Contabilidade (30), Gestão Pública (28), Recursos Humanos (4), etc. Mesmo considerando que parte dos servidores não apresentam seus certificados ou não os lançam no sistema, verificamos ainda 94 servidores com especialização, 584 participantes de programas diversos de formação continuada e 140 que concluíram seus cursos de magistério à distância.

3.3. TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE

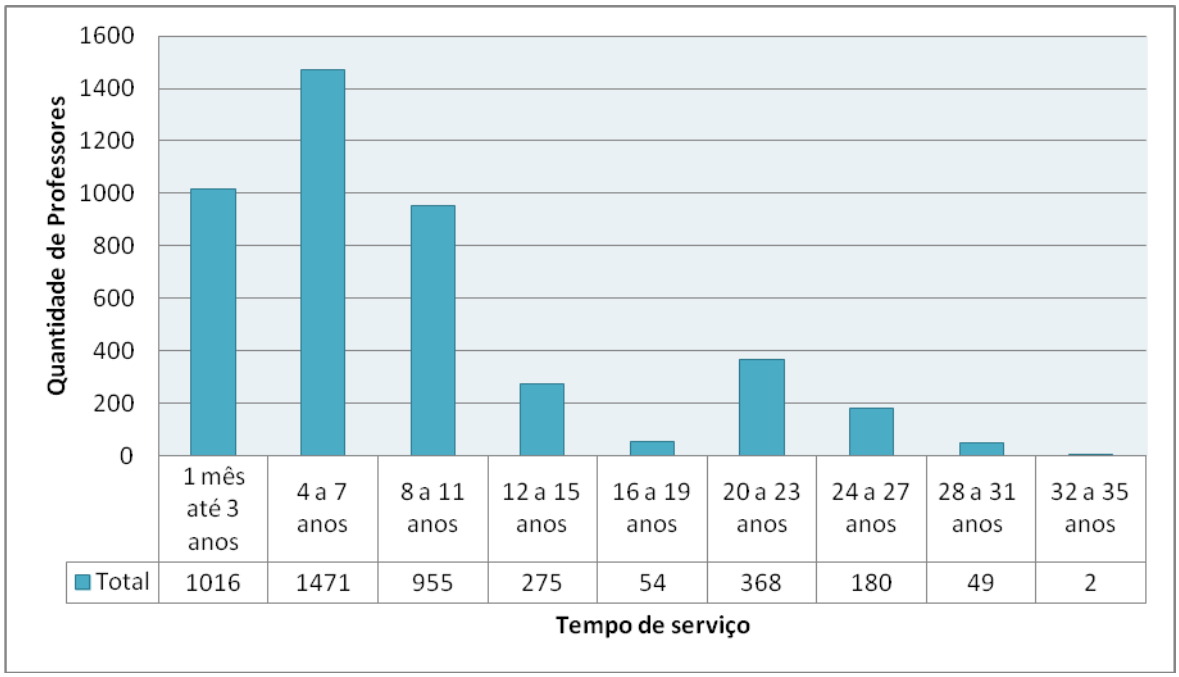
A aprovação em um concurso público é muito satisfatória, principalmente quando se pensa na estabilidade, nos benefícios e outras vantagens que fazem com que milhares de pessoas concorram a ínfimas vagas cada vez que um edital é divulgado. Porém, no caso da Educação Infantil, a partir do momento em que o profissional assume sua função, terá várias crianças sob sua responsabilidade e algumas questões virão à cabeça: Como se cuida e educa? Qual a melhor escolha quando os pais precisam deixar os pequenos sob a responsabilidade de estranhos? Existe realmente uma opção de escolha?

A grande realidade é que existem diversas formas de atuar e permanecer na carreira docente, independente da origem de formação. A

maneira como cada indivíduo pensa, sente, age, em sua vida pessoal e social influenciam no modo como ele se porta enquanto docente. Cada docente constrói a sua maneira de ser professor, sabemos, porém, que não é possível separar o sujeito se porta na sociedade daquele atua na instituição de Educação Infantil.

Sem desviar do tema principal, todas estas análises de formação, trouxeram ao presente situações presenciadas nos diferentes estágios pelas escolas, pré-escolas e creches da prefeitura são encontradas professoras antigas e sem a formação esperada desempenhando de forma extraordinária suas funções e também professoras recém-concursadas com formação em Pedagogia que pareciam estar a “cumprir tabela”, preocupadas com o horário, reclamando das crianças e dos seus responsáveis, o que leva a conjecturar que o bom profissional docente deve ser resultado de perfil adequado + formação.

GRÁFICO 2 - QUANTIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR TEMPO DE SERVIÇO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA, CURITIBA, EM 2016.



FONTE: Elaborado a partir dos dados da SME coletados em 2016.

No Gráfico 2 é possível verificar que a maior parte dos professores de Educação Infantil tem entre 4 a 11 anos de permanência na rede municipal, sendo que a faixa dos que estão de 4 a 7 anos na rede (1.471 professores) é a mais expressiva. A faixa que representa o período de 1 mês até 3 anos de permanência (1.016 professores) coincide com o período chamado de estágio probatório, que é o período de 36 (trinta e seis) meses, contados a partir da entrada em exercício do servidor nomeado para cargo de provimento efetivo, durante o qual aptidão e capacidade no desempenho são objetos de avaliação.

De forma definida, o Gráfico 2 demonstra o aumento substancial de professores de Educação Infantil nos últimos 10 anos, concomitantemente ao rápido crescimento e organização da Secretaria Municipal de Educação Infantil em nossa cidade.

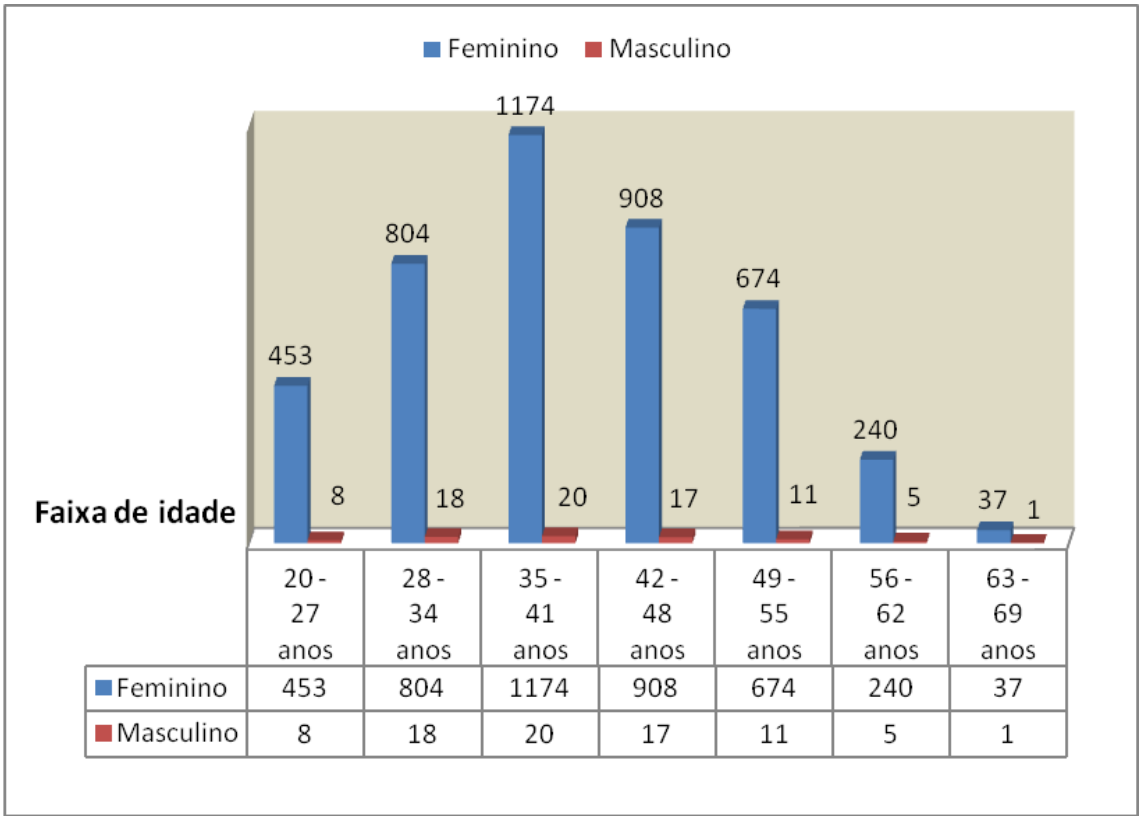
Na verdade, ainda se confunde função e profissionalização nas atividades que envolvem serviços domésticos como cuidar da casa, cozinhar e cuidar das crianças (as suas ou dos patrões). Estas questões tiveram sua origem na escravidão e eram feitos somente pelas escravas que conseguiam “conquistar” a confiança dos “seus donos”; com o fim da escravidão em 13 de maio de 1888, muitas escravas ainda negociaram como forma de pagamento dos seus serviços a moradia, roupas e alimentação, demonstrando que determinados trabalhos, exercidos preponderantemente pelas mulheres, são atividades historicamente ligadas à subserviência e às habilidades consideradas femininas. A evolução dos direitos dos empregados domésticos é recente, em 2013 aprovou-se a Proposta de Emenda Constitucional nº 66 (também conhecida como PEC das Domésticas), alterando o artigo 7º da Constituição Federal e visando assegurar aos trabalhadores domésticos os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores urbanos e rurais.

Infelizmente, todo este ranço histórico ronda a presença maciça de mulheres na Educação Infantil. Aspecto que confirma a questão de gênero como elemento na construção da identidade profissional destas professoras, presente nas relações sociais, nas salas das instituições superiores de Pedagogia, Magistério e definindo, quando existe possibilidade de escolha, a presença de determinado “perfil profissional” nas instituições, opinião muitas

vezes compactuada pelos pais, responsáveis e colegas de profissão de hoje e do passado. A propósito, em 1896, a figura feminina no espaço social não era a mais adequada, uma revista, chamada Revista do Jardim da Infância, voltada a formação profissional da época, ditava regras às professoras de Educação Infantil e nas instruções ou mesmo na diagramação infantilizada, ao invés de se colocar ao lado da mesma, tratava-a também como criança, buscando educá-la pela publicação, como se a mulher que estivesse junto às crianças, brincando e educando não fosse totalmente adulta. (KUHLMANN JR, 2015, p.154).

Por meio das afirmações do autor, é possível perceber que em qualquer destas “fases”, mesmo de forma oculta, sempre existiu proposta educacional, seja de submissão, de conformação ou de doutrinação e que acima das questões relacionadas ao gênero do agente utilizado para obtenção dos resultados esperados, os objetivos são diferentes da proposta de emancipação que tanto buscamos.

GRÁFICO 3 - QUANTIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR FAIXA ETÁRIA E GÊNERO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA, CURITIBA, EM 2016.



	20 - 27 anos	28 - 34 anos	35 - 41 anos	42 - 48 anos	49 - 55 anos	56 - 62 anos	63 - 69 anos
Feminino	453	804	1174	908	674	240	37
Masculino	8	18	20	17	11	5	1

FONTE: Elaborado a partir dos dados da SME coletados em 2016.

O Gráfico 3 demonstra a grande disparidade entre a presença de homens e mulheres na Educação Infantil em Curitiba, muito visível, independente da faixa etária e independente do prazo de permanência, porém, não é aceitável que o fato de ser mulher seja garantia de habilitação e atuação na Educação Infantil, este pensamento é equivocado, prejudica as mulheres e tem afastado os homens das funções relacionadas ao educar e principalmente ao cuidar na Educação Infantil. Dos 4.370 servidores, existem somente 80 homens nos CMEIs e normalmente eles não estão locados nas atividades que envolvem o cuidar. Parece, porém, que nós mulheres, não escolhemos esta situação e sim fomos escolhidas:

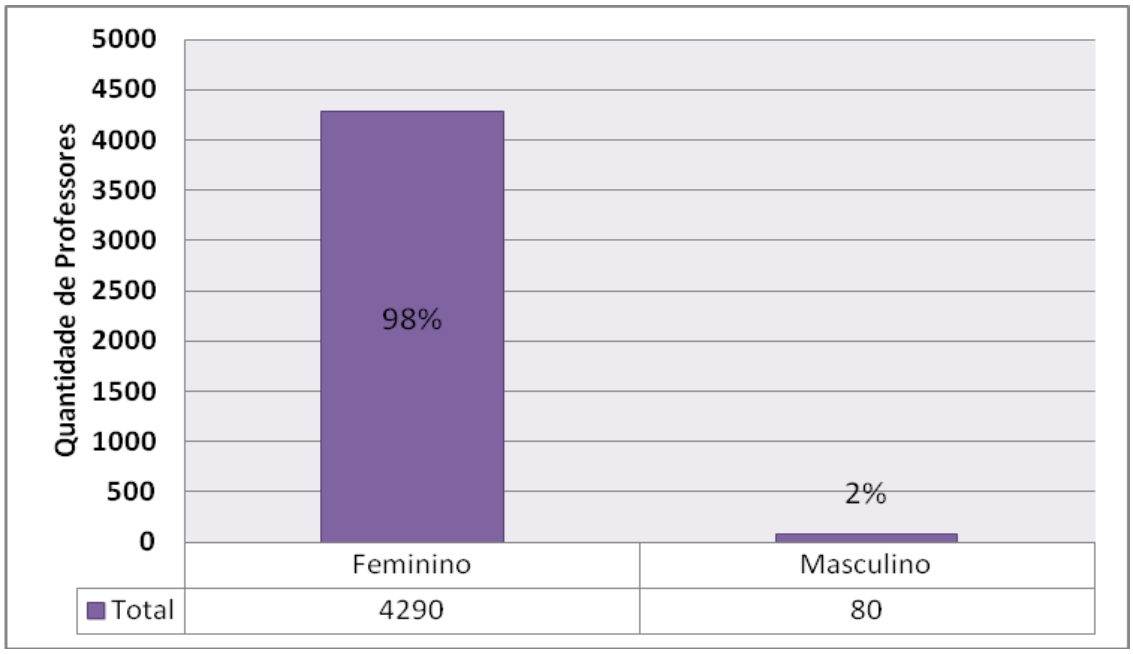
> Em algumas regiões de forma mais marcante, noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério” – também observado em outros países -, fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. A presença de imigrantes e o crescimento dos setores médios provocavam uma outra expectativa com relação a escolarização (LOURO, p. 449, 2002).

Mesmo ainda com muita predominância feminina, mulheres e homens, profissionais de Educação Infantil, procuram ser reconhecidos por outras qualidades essenciais, como têm outros profissionais, de diversas áreas: assíduos, pontuais, visionários, com iniciativa, que interagem com facilidade com outros profissionais, tem postura ética, são responsáveis e cumprem todas as atividades estabelecidas, sejam elas de cuidado ou relacionadas à educação, tentando mudar esta história e buscando desfazer a mistura confusa de mãe e cuidadora, ser infantilóide e pessoa carinhosa dotada de dons maternais.

> A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças (LOURO, p. 450, 2002).

Foi somente ao longo da História, com a criação das escolas normais de nível médio, em sua maioria destinada às meninas, que as mulheres começaram a ser aceitas na sociedade com papel atuante. Existe uma situação reversa no caso da Educação Infantil, e a mudança, entretanto, segue lenta, ainda meio emperrada pela forte divisão sexual do trabalho existente no Brasil. Este desequilíbrio diminui bastante nas séries finais do ensino fundamental, onde os professores homens não são discriminados.

GRÁFICO 4 - GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA, CURITIBA, EM 2016.



FONTE: Elaborado a partir dos dados da SME coletados em 2016.

O Gráfico 4 indica que hoje, dos 4.370 professores de Educação Infantil, apenas 80 são do sexo masculino, atestando o desequilíbrio que se reflete na falta de representatividade masculina nesta função. Os pais/responsáveis, muitas vezes não aceitam de bom grado a presença de homens, e, principalmente que estejam em contato direto com as crianças, envolvidos nos cuidados e os preferem distantes dos cuidados corporais, como se sexualidade e malícia fossem inerentes somente ao que é ser masculino.

> Afirmavam que as mulheres tinham “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 2002, p. 450).

Tarefas como: trocar, vestir, alimentar e ajudar a ir ao banheiro são ótimas oportunidades de ensinar e, cada palavra, cada gesto, desenvolve positiva ou negativamente a autoestima, a autonomia e impressões positivas ou não sobre cada um destes processos. Podem ser conduzidas por ambos os sexos, já que não se trata de aptidão e sim de qualificação para um bom desempenho. É a sociedade que continua impondo estes papéis sociais.

A autora (VERÍSSIMO; FONSECA, 2003, p.32) cita que em sua pesquisa, que ao entrevistar professoras de Educação Infantil, as entrevistadas responderam que o cuidado na creche é diferente do cuidado em casa porque é um cuidado profissional, fundamentado em princípios científicos e rotinas institucionais e também porque a relação com as crianças na creche é diferente da relação com os próprios filhos, pois afirmam que “ser mãe é diferente de ser educadora”.

Um professor consciente da sua função na Educação Infantil sabe que todo o atendimento feito à criança na instituição de educação infantil é de natureza pedagógica, mesmo às ligadas à higiene e limpeza, estas necessidades são naturais, e o envolvimento do professor nestas ações vai sendo reduzida assim que as crianças adquirem autonomia para realizá-las sem supervisão e não podem ser motivo para renegar a função, nem a formação integral e sistematizada. Nesse sentido, OLIVEIRA (2000) afirma que dentro do quadro de marcantes desigualdades entre as diversas e antagônicas classes sociais existentes em nossa sociedade, a concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado particularmente nas creches e pré-escolas públicas atendendo crianças filhas de famílias de baixa renda, tem feito com que pessoas sem uma qualificação profissional específica sejam recrutadas para cuidar e interagir com as crianças.

> O reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. (KUHLMANN JR, 2015, p.186).

Em outras áreas profissionais, públicas ou privadas e onde existe contato entre seres humanos, não fica tão latente a impressão de que se opera dentro de um caráter “de favor” para os que precisam ou necessitam dela, isto muitas vezes se intensifica com a própria estratégia de acesso. A instituição de Educação Infantil é um local de trabalho, deve ser encarada desta forma por todos os profissionais que estão nela e a permanência nesta função deve levar em conta o profissionalismo.

> Nada é mais trágico para o ser humano do que nascer mal, crescer mal, não ter amparo nos primeiros anos de vida, entrar na sociedade como excluído. Nesse sentido, nenhuma política social é mais “investimento” do que essa, porque cuida-se que a população tenha, desde o início na infância, as melhores condições para que seja capaz, não só de produzir, mas principalmente de realizar-se como pessoa humana. Infância mal vivida detona o futuro da criança em todas as direções, pois compromete sua saúde, seu aproveitamento escolar, sua preparação para a vida e para o trabalho, seu exercício profissional e sua longevidade, enfim, a qualidade de vida como tal (UNESCO, p. 32, 2005).

Criança é vida, mudança, desenvolvimento contínuo e, cada vez mais, este acesso à educação, que é um direito das crianças, está sob a responsabilidade social das creches e pré-escolas, tendo o professor função fundamental nesta séria atividade.

> Entre “jardins de infância” do setor privado, voltado às elites e instituições asilares, as creches surgiram em nosso país no século XIX, porém, mesmo em pleno século XXI existem ainda dúvidas sobre a real missão destas instituições e dos profissionais que nela trabalham. Na prática do atendimento nas creches, observa-se uma visão de menosprezo ao cuidado e uma valorização do aspecto educativo, que dá origem à ideia de que o cuidado pode estar sendo negligenciado ou realizado à custa da insatisfação das trabalhadoras. (VERÍSSIMO; FONSECA, 2003, p.29).

O ato de cuidar/educar uma criança é sempre associado a muitos costumes e tradições, e, continuamente existe “alguém” que tem uma dica, conselho ou sugestão infalível para resolver qualquer assunto ou dificuldade que venha a surgir nestas relações. O profissional que atua nas creches e pré-

escolas deve estar ciente desta realidade, especialmente quando agregamos várias crianças em um mesmo local. É possível imaginar o nível de interferência recebido interna e externamente em relação a cada ação executada, pois cada professor, funcionário e criança que adentra estas instituições são oriundos de diferentes realidades.

> Só que as creches e pré-escolas não são as casas das crianças, não são hospitais e nem devem ser escolas de ensino fundamental, mesmo que atualmente tenham o dever de partilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças menores de sete anos (CERISARA, 1999, p. 13).

Para trabalhar e permanecer na Educação Infantil é preciso perceber que seu trabalho é diferenciado de todos os outros, se lida diretamente com crianças pequenas, vulneráveis, dependentes e as quais sabemos, aprendem observando, experimentando, falando e ouvindo experiências narradas por eles e outros deste mesmo ambiente, o que lhes permite, aos poucos, atribuir valores pessoais a tudo o que fazem parte, em um processo constante de ação e reflexão.

> Para enfrentar este desafio é preciso ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais. (CERISARA, p.16, 1999).

O mais estimulante é podermos verificar profissionais dedicados e com longas carreiras mesmo com todas as dificuldades na área da educação.

3.4. FORMAÇÃO INICIAL (MAGISTÉRIO / GRADUAÇÃO) X FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos primeiros cinquenta anos do Império no Brasil (1822 – 1889) as Escolas Normais não possuíam amparo na educação brasileira. A Escola Normal teve um crescimento lento e visava à formação docente de forma rápida para atender a demanda da expansão da escola primária. Muitos ainda pensam equivocadamente no trabalho na instituição de educação Infantil como somente um lugar de brincadeiras livres e cuidados com as crianças, restringindo as possibilidades desta área, esquecendo que não é apenas o porte de um certificado que interessa e sim a formação séria, que gera professoras conscientes da repercussão de sua postura e ações, críticas e reflexivas quanto à função social que possuem.

Este pensamento, em pleno século XXI, continua desvalorizando as diversas possibilidades de formação docente e também a real função social da Pedagogia. A palavra “pedagogia” é derivada de dois radicais da língua grega. Sua origem vem de PAIDOS, que significava “criança”. O outro radical é AGOGE, que pode ser traduzido como “conduzir” ou “condução”, assim, etimologicamente, a palavra pedagogia significa “conduzir a criança” e isso é uma referência ao fato de que na Antiga Grécia era um escravo que levava as crianças até a escola, cuidando-as e supervisionando seu aprendizado. Contemporaneamente, a pedagogia é a o ramo do saber que se preocupa em compreender a educação e parte do princípio que a educação é uma atividade estritamente humana e que seu desenvolvimento se dá no meio social.

Mesmo começando a vida profissional em outra área, ao entrar na educação muitos profissionais buscam formação continuada, mesmo que as condições de trabalho, as exigências e a baixa remuneração pudessem ser limitações nesta carreira.

> Da falta de uma definição mais objetiva do conceito de educação continuada, ela se confunde com qualquer ação de treinamento, atualização, aperfeiçoamento, e tantas outras designações genéricas. (SALLES; ROUSSEFF, 2003, p.76). Pode não fazer sentido afirmar-se que o professor somente se forma no exercício da sua profissão. Apesar de evidente, é importante reiterar esse truísmo; afinal, em caso contrário, como justificar socialmente as escolas de formação de professores? (SALLES; RUSSEFF, 2003, p.77).

É preciso adquirir competências que permitirão ao educador enfrentar situações, de forma criativa e efetiva, tendo em vista a mobilização de diferentes recursos cognitivos, tais como valores, atitudes, saberes, percepções.

> A competência dos profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas brasileiras não é algo que se possa efetivar a partir de uma proposta de formação em serviço. Esta poderá resultar em algum benefício consistente e duradouro caso esteja sendo proporcionada concomitante a outras medidas, tais como a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial e a formação prévia ou inicial, bem como o favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a Educação Infantil. (KUHLMANN JR, 2015, p.185).

A profissão docente carece de professores que tenham domínio em sua área, que compreendam como as crianças aprendem e em como podem ser auxiliados nesse processo. Apesar da dificuldade que um professor encontra para conseguir acompanhar ativamente todos os passos de uma atividade (são muitas crianças por sala de referência) e quase impossível saber se tudo está acontecendo conforme planejado, a diferença de qualidade é grande quando os profissionais estão preparados, equilibrados e cumprem tudo o que foi combinado. Deste modo, a questão da pesquisa, estudo e atualização não se trata de uma opção, mas de uma necessidade para que a função se cumpra.

> Não obstante, é preciso sublinhar que os professores formados nessas escolas aprendem determinadas habilidades que legalmente os habilitam para o magistério, mas não lhes permitem ir além de uma consciência pedagógica delimitada pela racionalidade técnica. (SALLES; RUSSEFF, 2003, p.78).

A propósito, a formação continuada é bem vinda, porém, muitas vezes pode não ser parâmetro para avanços significativos, já que a participação em palestras, cursos e debates muitas vezes têm caráter expositivo e pouco espaço para diálogos e questionamentos.

Na Tabela 5 é possível observar alguns exemplos de cursos de formação continuada informados pelos servidores, e é gratificante perceber que a Prefeitura do Município, via Secretaria Municipal de Educação, oferece muitas opções de formação continuada, cursos e programas. No site da Prefeitura, existe um link para o site de cursos chamado Aprendere[19], muito utilizado pelos servidores da Prefeitura.

[19] É um site destinado a divulgar, possibilitar inscrições e emissão de certificado das ações de formação continuada ofertadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba.

TABELA 5 - CURSOS INFORMADOS PARA OBTENÇÃO DE PONTUAÇÃO – MUNICÍPIO DE CURITIBA, EM 2016

TIPO CURSO	NÍVEL CURSO	NOME DO CURSO	TOTAL HORAS
ATIVIDADES	COLEGIADO	EDUCAÇÃO GERAL SUPLETIVO	1600
ATIVIDADES	COLEGIADO	NIVEL MEDIO MODALIDADE NORMAL	3380
ATIVIDADES	COLEGIADO	PÓS MEDIO - FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2400
ATIVIDADES	COLEGIADO	ADICIONAL DE EDUCACAO INFANTIL	800
ATIVIDADES	COLEGIADO	ASSISTENTE ADMINISTRATIVO	2686
ATIVIDADES	COLEGIADO	ATUALIZAÇÃOEMEDUCAÇÃOPRÉ-ESCOLAR	16
ATIVIDADES	COLEGIADO	AUXILIAR DE CONTABILIDADE	2250
ATIVIDADES	COLEGIADO	BÁSICO EM ADMINISTRAÇÃO	255
ATIVIDADES	COLEGIADO	CURSO DE SECRETARIADO EM NÍVEL DE 2° GRAU	2550
ATIVIDADES	COLEGIADO	DISCUSSÃO SOBRE AS DROGAS	5
ATIVIDADES	COLEGIADO	EDUCAÇÃO NORMAL	2405
ATIVIDADES	COLEGIADO	ESPECIALIZAÇAO EM EDUCAÇAO INFANTIL	991
ATIVIDADES	COLEGIADO	FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO E.F. NIVEL MEDIO, NA MODALIDADE NORMAL, A DISTANCIA	3380
ATIVIDADES	COLEGIADO	Lingua Portuguesa	40
ATIVIDADES	COLEGIADO	MAGISTERIO	800
ATIVIDADES	COLEGIADO	MAGISTERIO NIVEL MEDIO	80
ATIVIDADES	COLEGIADO	MAGISTERIO NIVEL SUPERIOR	4000
ATIVIDADES	COLEGIADO	SEMANA ACADÊMICA	8
ATIVIDADES	COLEGIADO	TECNICO CONTABIL A NIVEL DE 2º GRAU	2482
ATIVIDADES	COLEGIADO	TECNICO EM CONTABILIDADE	3256

FONTE: Elaborado a partir dos dados da SME coletados em 2016.

A inserção da tabela com dados contraditórios foi proposital, para demonstrar, em meio a informações significativas, os erros relatados pelo setor de recursos humanos da SME (que muitas vezes existem erros de digitação ou mesmo dados informados nos campos errados que dificultam o levantamento correto para fins estatísticos). É possível verificar o lançamento de 3.380 horas

de Formação Docente da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Nível Médio, na modalidade normal, à distância, como atividade de nível colegiado, ou mesmo Pós Médio – Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 2.400 horas.

No que diz respeito ao que está correto, dentre os 6.518 registros, 584 são de cursos e formação continuada, o que demonstra que, diante da oferta, muitos profissionais aproveitam as oportunidades, buscam melhoria contínua tanto na sua área de atuação, como em outras, evoluindo e tornando-se um profissional cada vez mais completo.

Parece difícil, mas da mesma forma que um profissional colocado, atuante e com formação inicial inadequada aos parâmetros da LDB poderá vir a ter dificuldades para se adaptar aos bancos escolares universitários e às suas teorias, os alunos formados na academia, embasados no conhecimento científico, poderão encontrar dificuldades e obstáculos ao deparar-se com a realidade escolar e as práticas que acontecem no interior das instituições de Educação Infantil. Nesta perspectiva, podemos afirmar então que não existirão justiças ou injustiças, mas que existirão sim grandes desafios em toda empreitada que busque excelência na Educação Infantil.

3.5. VESTIBULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA EaD/UFPR 2016

Falar da importância da formação dos professores de Educação Infantil e da necessidade de atualização e extensão é o esperado, porém, nossa atenção deve ir além. Devemos alertar também para a qualidade das instituições que oferecem estas oportunidades e também na formação destes professores que formam outros professores. Os responsáveis pela formação dos professores devem estar em constante atualização, acompanhando as inovações sociais, históricas e científicas.

De acordo com RADETSKI; SOLDI; SILVA (2000, p.2) a distância entre a realidade de nossos profissionais e a exigência de conhecimentos teóricos –

práticos a eles imposta, dada a real especificidade da Educação Infantil, é bastante grande.

No entanto, não obstante as leis e diretrizes vigentes com relação à Educação Infantil, ainda existem grandes obstáculos a serem vencidos. Para tanto, “esse novo perfil de atendimento à criança de zero a seis anos[20] passa necessariamente pela construção de um novo perfil profissional que, ao menos do ponto de vista legal, já vem sendo contemplado”. (RADETSKI; SOLDI; SILVA, 2000, p.2).

Porém, somente a oferta não faz diferença, é preciso ter adesão por parte dos profissionais que têm e percebem esta necessidade de qualificação e mesmo frente às alternativas para a esperada formação, parece haver problemas ocultos, que não vem á tona na maioria das discussões: a baixa remuneração, compromissos familiares e falta de tempo podem ser obstáculos quanto à frequência às instituições.

A Tabela 6 resume a baixa procura pelo vestibular oferecido pela UFPR – EAD em 2016.

20 No Paraná uma lei estadual estabeleceu que ingresso na Ensino Fundamental só poderia ocorrer se a criança fizesse aniversário até 31 de março. Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) decidiu flexibilizar norma e criar regra de transição. Pelo parecer, as escolas têm autonomia para se adequar às regras. A deliberação do CEE vale para as instituições privadas, a rede estadual e 385 redes municipais do Paraná. Os conselheiros aprovaram a flexibilização até 2017, para atingir as crianças que estão hoje no pré-1 ou equivalente.

TABELA 6 - QUANTIDADE DE CANDIDATOS POR VAGA NO VESTIBULAR - EDITAL N.º 20/2016 - EaD/UFPR - CURITIBA, EM 2016

Concurso:	**EAD - Pedagogia - ED. 20/2016**
Cliente:	CIPEAD/ UFPR
Data de Referência:	01/08/2016 17h56min

Estatística de Candidatos Inscritos por Opção de Concorrência				
Categoria	**Vagas**	**Inscritos**	**Efetivados**	**Candidatos / Vaga**
Comunidade em Geral	15	311	60	4
Professores de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Curitiba	120	320	33	.28
Técnicos Administrativos em Educação da UFPR	15	7	1	.07
Total	**150**	**638**	**94**	

FONTE: Elaborado a partir dos dados do Núcleo de Concurso/UFPR coletados em 2016.

Ainda de acordo com a Tabela 6, apesar da quantidade de inscritos significativa, realizaram a prova menos de 20% dos que haviam feito a pré-inscrição, que para ser efetivada necessitava de pagamento do boleto, demonstrando que mesmo oferecidas sem custo e em uma universidade bem conceituada, pública e gratuita, muitas vezes não são aproveitadas as oportunidades de melhorar ou obter qualificação. Vale acompanhar o desenvolvimento do curso de Pedagogia UFPR/EaD em questão, pois é preciso atribuir ainda mais valor ao professor que tem como meta e esforço sua formação.

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

No caso da Pedagogia, a quantidade de cursos ruins[21] só tem crescido em nosso país, sendo que é a terceira graduação com o maior número de estudantes matriculados no Brasil (652.762), ficando atrás somente dos estudantes matriculados nos cursos de Direito e Administração, porém com concorrência insignificante em relação aos seus concorrentes. A escolha pela Pedagogia pode ser muitas vezes falta de opção, conforme Libâneo (2007, p.93):

> [...] a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o *status* social da profissão, também retira o *status* acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos nobre. Assim, a desvalorização do profissional professor reflete na sua formação, no seu comprometimento com o ensino e na aprendizagem de seus alunos. As profissões valorizadas demandam maior procura de vagas, o que acarreta maior exigência de nível de desempenho acadêmico no ingresso, e mesmo durante o curso.

Na Tabela 7 é possível observar o Conceito Preliminar do Curso (CPC) de alguns cursos de Pedagogia ofertados na cidade de Curitiba. Este conceito é resultado da soma da nota a um índice (que retrata quanto o aluno melhorou durante a graduação), a uma avaliação que os estudantes fazem do curso e a informações sobre professores. O CPC é expresso por notas que vão de 0 a 500, agrupadas em conceitos de 1 a 5.

[21] Consideram-se ruins cursos com índices 1 e 2 no Exame Nacional do Desempenho do Estudante (Enade).

TABELA 7 - CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA CIDADE DE CURITIBA, BRASIL, EM 2014

Ano	Sigla da IES	Organização Acadêmica	Nr. de Docentes	Nr. de Matrículas	CPC Contínuo	CPC Faixa
2014	FAE	Centro Universitário	26	127	3,5241	4
2014	FAESP	Faculdade	20	143	3,4548	4
2014	SÃO BRAZ	Faculdade	18	197	3,3972	4
2014	UNIANDRADE	Centro Universitário	13	41	3,3423	4
2014	OPET	Faculdade	14	752	3,2751	4
2014	PUCPR	Universidade	49	285	3,2450	4
2014	UP	Universidade	19	165	3,1839	4
2014	UTP	Universidade	32	265	3,1218	4
2014	UFPR	Universidade	147	1.020	3,0611	4
2014	FACBRASIL	Faculdade	22	169	3,0574	4
2014	FACIMOD	Faculdade	12	87	2,9886	4
2014	UNINTER	Centro Universitário	48	28.684	2,7442	3
2014	FARESC	Faculdade	32	571	2,6757	3
2014	FALEC	Faculdade	30	178	2,6526	3
2014	ISE – SION	Faculdade	21	98	2,5254	3
2014	FACULDADE BAGOZZI	Faculdade	24	339	2,4119	3
2014	FACEL	Faculdade	20	120	2,2882	3

FONTE: Elaborado a partir dos dados do censo da educação superior do INEP coletados em 2014.

Não basta somente obter o “diploma”, a qualidade da formação dos professores é a única forma de melhorar também a qualidade da educação em nosso país. Contudo, a má formação de professores é apontada como uma das causas da baixa qualidade do ensino no país.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o estudo faz refletir sobre a importância da “profissionalização” na Educação Infantil e principalmente da necessidade de se reconstruir a identidade destes profissionais que educam e cuidam das crianças de forma planejada e significativa, muitas vezes durante mais tempo do que de suas próprias famílias. Lembrando que o conceito de profissionalização trata de um processo de treinamento para obter um ótimo nível profissional ou para alcançar maior habilidade num determinado trabalho ou função.

Os profissionais que trabalham na Educação Infantil devem ser capazes de inovações e dotados de preocupação constante em fazer a creche e pré-escola existir como espaço de experiências transformadoras, respeitando os limites e possibilidades de cada criança, pois existem diferenças, quando se consideram: idade, gênero, sonhos, expectativas, condições financeiras, socioculturais, etc. As semelhanças ocorrem pelo desejo e direito de cada criança a ter acesso a uma instituição de qualidade. Deve trabalhar sustentado pela certeza que a infância é uma fase de suma importância, onde a criança tem suas primeiras experiências, dúvidas, enfrentamentos, ou seja, está em total desenvolvimento histórico e social, cabendo ao educador auxiliar e facilitar para um melhor desenvolvimento destas habilidades.

Quando o professor olha a criança como um ser que, assim como ele, é detentor de conhecimentos e experiências, e que também tem algo para ensinar (mesmo que seja aos outros colegas), além de aprender, este profissional passa a reconhecer a importância da alteridade dentro da função que exerce na sociedade. Quando considera sua função soberana dentro da relação existente na creche e pré-escola, não há diálogo, escuta e troca de experiências significativas a figura do professor torna-se sem sentido para as crianças.

Nesta sociedade geradora de desigualdades e de exclusão na qual vivemos, algumas vezes o CMEI é apontado erroneamente como instituição de socialização, solução assistencialista, local gratuito para deixar as crianças em

segurança enquanto se busca sustento, sem questionar as injustiças sociais e dificuldades que levaram esta criança que precisa vir para esta instituição a pertencer a determinado contexto. Portanto, reafirmo que a este profissional, é necessário que não se faça julgamentos, o importante é atender as crianças, neste sentido, respeitando seus direitos.

> Diz-se que a dignidade da sociedade se mede em como trata suas crianças, seus deficientes e idosos, três categorias que pleiteiam imenso cuidado coletivo. Contudo, parece nítido que as crianças são a referência mais sensível, porque as outras categorias já possuem seu destino mais ou menos traçado, enquanto as crianças estão à mercê dos outros em todos os sentidos. Eis aí “buraco negro” de nossa história de 500 anos. Problema crônico no Estado brasileiro é a tendência setorialista, além de assistencialista, em particular nas políticas sociais (UNESCO, p. 34, 2005).

O CMEI, acima de tudo, deve ser observado como instituição de cuidados infantil de qualidade, detentor de diretrizes e documentos norteadores de qualidade, com planejamento focado no desenvolvimento da criança e com ações idealizadas de forma conjunta e articulada, portanto, para ser professor na Educação Infantil é preciso então ter capacidade técnica, social, política e crítica. A capacidade técnica se refere aos conhecimentos científicos, rápida adaptação aos métodos e mudanças tecnológicas e ao estabelecimento de discussões fundamentadas para cada ação planejada; a social está na integração nas funções requeridas, na manutenção da boa convivência com as crianças, seus respectivos responsáveis e outros profissionais envolvidos neste contexto; a política está relacionada ao conhecimento das normas, das leis que regem sua modalidade de ensino, bem como a mobilização profissional frente às políticas vigentes e finalmente uma grande capacidade de crítica, o que lhe permitirá valorizar suas próprias conquistas, perceber o que deve ser alterado, observar as crianças com as quais trabalha e também a tudo o que elas fazem.

Como deve ser então o profissional que trabalha na docência em Educação Infantil? Este é o tipo de questionamento que não gera uma resposta

padrão, generalizada, pois estamos falando de seres humanos que têm como qualidades principais a subjetividade e a singularidade.

Acredito que a questão da profissionalização do professor de Educação Infantil pode ser dividida em dois setores, um em que os concursos deverão exigir dos novos candidatos conteúdos que demonstrem que assimilaram conhecimentos necessários para operar em determinada função. Um concurso, em geral, pode revelar apenas conhecimento específico, porém não existe possibilidade de aprovação baseada na sorte ou em milagres, pois geralmente o prazo entre um edital e a prova são curtos, portanto, só passarão os que estiverem devidamente preparados, principalmente quando além das provas escritas ainda se aplicam provas didáticas, onde além de demonstrar conhecimentos é preciso controlar a ansiedade, então, a partir deste ponto, a entrada vai depender do cumprimento das determinações da LDB (documentos e requisitos) que auxiliarão no cumprimento da meta de escolarização. Vale comentar que o perfil das matrículas mais recentes da Secretaria Municipal de Educação é de servidores com formação em Licenciatura em Pedagogia.

O outro lado da situação está na formação continuada dos professores que estão na rede, considerando todas as diferenças entre os perfis que se reuniram durante estes 24 anos da Secretaria Municipal de Educação, desde a inauguração do primeiro CMEI. Existem alguns profissionais que não estarão dispostos a mudar seu ritmo de vida, pois, já estão na reta final da sua carreira profissional e isto há de ser respeitado, principalmente se este prazo for pequeno, mas isto não impede a oferta ostensiva de oportunidades de atualização, porém é possível perceber que muitos servidores se habituaram a participar dos cursos da prefeitura e muitas vezes não o fazem por não conseguirem sair dos CMEIs devido à falta de outros funcionários e afastamentos.

A estes que querem participar, é preciso ofertar temas e situações que ampliem a sua capacidade de colocar, cada vez mais, a criança como centro do trabalho pedagógico, a maior qualidade ele já possui, disposição de ser um habitual estudioso da infância, que preza para que nada seja feito de maneira improvisada, sem planejamento, interesse e principalmente sem sentido.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. E. **Infância e Juventude: Um breve olhar sobre as Políticas Públicas no Brasil.** Produção textual – Udesc, Florianópolis, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1298/1109>. Acesso em 15 set. 2016.

BRASIL. **Lei 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.** Diário Oficial da União, Brasília, p. 11429, 27 dez. 1961.

_____. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n°9.394/96,** 20 de dezembro de 1.996. MEC: Brasília, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n°12.056/2009 – lei ordinária,** 13 de outubro de 2009. MEC: Brasília, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n°12.796/2013 – lei ordinária,** 04 de abril de 2013. MEC: Brasília, 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: INEP. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf> . Acesso em: 14 nov.2016.

CERISARA, A.B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

CURITIBA. **Lei 14.580, de 22 de dezembro de 2014.** Diário Oficial do Município de Curitiba, Curitiba, 22 dez. 2014.

_____. **Prefeitura Municipal de Curitiba.** Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares: O currículo em construção. SME/Curitiba, 2004.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. **Formação continuada de profissionais do ensino.** Caderno Cedes n. 36. p. 37-45. Campinas, 1995.

IPPUC. **Equipamentos Urbanos.** CMEI – Centro de Educação Infantil. Curitiba, IPPUC/Banco de dados, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior.** Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 69, p. 61-79, 1999.

KRAMER, S. **Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré- escola: Questões teóricas e polêmicas.** In: KRAMER, Sônia (Org.). Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

KUHLMANN Jr, M. **A Educação Infantil nos séculos XIX e XX.** In: M. Stephanou; Bastos, M.H.C. (orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** 7ª Ed. - Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LOURO, G. L. **Mulheres na Sala de Aula.** In: Mary Del Priori (org.); Carla Bassanezi. História das Mulheres no Brasil. p. 441-481. 6ª.ed. – São Paulo: Contexto, 2002.

MARANHÃO, D. G. **O cuidado de si e do outro.** In: Revista Educação. Publicação Especial Educação Infantil. Vol. 2. ISSN:1445-5486, p.14-29. Outubro/2011.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2000.

RADETSKI, Cláudia Maria; SOLDI, Susana Fátima; DA SILVA, Verônica F. Alves. **Formação do profissional de Educação Infantil.** Zero-a-Seis, v. 2, n. 3, p. 1-6, 2000.

SALLES, F. C.; RUSSEFF, I. **Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional.** In RUSSEFF, I; BITTAR, M (Orgs.). Educação Infantil: política, formação e prática docente. p. 73-92. Campo Grande: UCDB, 2003.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 02 nov. 2016.

_____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Educação (UFSM), Santa Maria, p. 11-26, 2005. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em 02 nov. 2016.

SECRETARIA MUNCIPAL DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba–vol. 2.** Educação Infantil–2006.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

UNESCO. **Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil** (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância Cadernos Pedagógicos). – Brasília: Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001384/138430POR.pdf>. Acesso em 15 set. 2016.

VERÍSSIMO, M. R; DA FONSECA, R. M. G.S. **O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches.** Revista Latino-americana de Enfermagem, v. 11, n. 1, p. 28-35, 2003.

ANEXOS

01-039420/2016

Protocolo : 01-039420/2016

Interessado : DANIELA SANCHES SALSAMENDI **Cadastro :** 06/04/2016

Assunto : 1174 - SOLICITA PARECER **Telefone :** 9963-1217

Documento Original :

0103942020160009597 NRHIII

Local : SMRH - NRHIII

01-039420/2016

Obs: Para informações a respeito do andamento deste protocolo é possivel a consulta no site:
HTTP://CONSULTAPROTOCOLO.CURITIBA.PR.GOV.BR

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS
Folha de Rosto

IDENTIFICAÇÃO DO REQUERENTE

Nome / Razão Social: DANIELA SANCHES SALSAMENDI
Nome Fantasia / Unidade Administrativa:

CNPJ / CPF: 729.666.109-72 **Telefone:** 9963-1217

Endereço:
NÃO CONSTA Nº

DADOS DA SOLICITAÇÃO

Sigla Ident.:	Sigla Origem:	Nome Origem :
SMRH	NRHIII	NÚCLEO DE RECURSOS HUMANOS III
Sigla Ident.:	**Sigla Destino:**	**Nome Destino :**
SMRH	NRHIII	NÚCLEO DE RECURSOS HUMANOS III

Assunto:
1174 - SOLICITA PARECER
Código T.T.D.: 01-04-01 ASSUNTOS DIVERSOS - COMUNICADOS. PEDIDOS. SOLICITAÇÕES. INFORMAÇÕES. ENCAMINH

Documento Original

Inscrição Imobiliária / Indicação Fiscal :

Protocolos Anexados :

01-039420/2016 NRHIII 0103942020160009597

Observações :

Protocolo cadastrado por : 113857 - Nelcilaine dos Santos Koas <<SMRH / NRHIII>> Fone: 3350-3066 Data Cadastro: 06/04/2016 11:42:28
Protocolo impresso por : 113857 - Nelcilaine dos Santos Koas <<SMRH / NRHIII>> Fone: 3350-3066 Data Impressão: 06/04/2016 11:46:21