

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertações

2024-03-25

A valorização do professor da Educação Infantil: formação, remuneração e condições de trabalho

Silva, Renata Ferreira da

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/322>

Baixado de Repositório Institucional UENP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

RENATA FERREIRA DA SILVA

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
FORMAÇÃO, REMUNERAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO**

**JACAREZINHO
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO,
REMUNERAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Dissertação apresentada por Renata Ferreira da Silva, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Noda.

JACAREZINHO
2024

Ficha catalográfica elaborada por Lidia Orlandini Feriato Andrade, CRB: 9/1556, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

S586v Silva, Renata Ferreira da
A valorização do professor da Educação Infantil: formação, remuneração e condições de trabalho / Renata Ferreira da Silva; orientadora Marisa Noda - Jacarezinho, 2024.
121 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2024.

1. Professor - Educação Infantil. 2. Formação. 3. Remuneração. 4. Condições de Trabalho. I. Noda, Marisa, orient. II. Título.

RENATA FERREIRA DA SILVA

**A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO,
REMUNERAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marisa Noda – UENP

Profa. Dra. Jaqueline Delgado Paschoal – UEL – Londrina

Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza – UENP

25 de março de 2024

AGRADECIMENTOS

Eis que chegou o momento de agradecer quem esteve comigo neste período tão importante da minha vida profissional e pessoal; sem dúvidas, os desafios enfrentados nestes dois anos teriam sido mais difíceis sem o apoio de vocês.

Primeiramente, agradeço ao meu esposo, Rafael de Barros, que me apoiou ao longo do período do mestrado, me incentivando e motivando; você é o meu maior exemplo de professor, pesquisador e profissional.

Agradeço a Sofia, minha enteada querida, que amo muito e de quem em muitos momentos tive que me ausentar, como em atividades que fazíamos juntas, para poder me dedicar à pesquisa.

Agradeço também aos meus amigos e familiares, em especial, minha mãezinha, Fátima, que sempre me apoiou nos estudos.

Agradeço à minha amiga Rosilene, que sempre tinha uma palavra de conforto e de ânimo em momentos de dificuldade.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – PPEd, em específico, aqui, à minha querida orientadora, Marisa Noda, que me acolheu juntamente com minha pesquisa, e contribuiu para minha vida acadêmica.

Agradeço também aos professores Jaqueline Delgado Paschoal e Antônio Carlos de Souza, que também contribuíram, com seus apontamentos no período da qualificação, com a minha pesquisa.

Agradeço à educação pública brasileira, na qual me formei integralmente: obrigada por me proporcionar a oportunidade de receber o título de mestra.

Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado?

Paulo Freire (1997)

SILVA, Renata Ferreira da. **A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO, REMUNERAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO.** 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Dra. Marisa Noda. Jacarezinho, 2024.

RESUMO

Na presente pesquisa visamos a análise dos planos de carreira e remuneração do quadro do magistério público dos municípios que compõem a Associação dos Municípios do Norte Pioneiro do Estado do Paraná (AMUNORPI). Justifica-se a importância dessa análise uma vez que o direito ao plano de carreira e seu respectivo pagamento se apresenta como direito docente, cabendo analisar suas condições materiais de efetivação. Como problema de pesquisa, questionou-se: o conjunto de conflitos, de classes e gênero, inerente a cada contexto histórico em que as políticas para a Educação Infantil foram gestadas e colocadas em prática, buscando compreender em que medida os aspectos político-econômicos de cada contexto as influenciaram. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, sendo pesquisados sete municípios, dos 25 da Associação. Como critério de seleção levamos em conta o IDHM dos municípios e fizemos um ranking entre os municípios da AMUNORPI: os três primeiros de maior índice (Barra do Jacaré, Jacarezinho e Cambará), os três últimos com menor índice (Figueira, São José da Boa Vista e Curiúva) e um de indicador médio (Siqueira Campos). A análise se pauta pela perspectiva materialista da História, ou seja, pelo entendimento da educação infantil como fenômeno inserido em um âmbito social e político complexo que atravessa interesses e conflitos que não podem ser deixados de lado; desta forma, compreendemos a valorização do professor como resultado de lutas e embates travados na esteira da História por classes com interesses distintos e contraditórios. Como critérios de análise dos planos foram utilizadas categorias como formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, sob o intuito de compreendermos se os professores da Educação Infantil então inclusos nos planos de carreira, tal como previsto nas legislações maiores. Para levantamento dos documentos e dos planos foram utilizados os *sites* das prefeituras e plataformas do governo (clique escola), já para as análises dos dados foram empregadas pesquisas relacionadas à temática de valorização dos professores, bem como as próprias legislações. Dessa maneira, parte-se de uma historiografia da educação brasileira objetivando-se abranger as múltiplas determinações que produziu historicamente o campo da Educação Básica, tendo como foco a Educação Infantil, suas características e constituição, assim como analisar o conjunto de políticas públicas vinculadas à Educação Infantil, sua regulamentação e o processo de constituição da identidade e profissionalização dos docentes que atuam nessa etapa da Educação Básica. Os resultados da pesquisa indicam que há necessidade de continuar acompanhando e fiscalizando a implementação dos planos de carreira, bem como promover a formação continuada dos professores da Educação Infantil.

Palavras-chave: Professor da Educação Infantil. Formação. Remuneração. Condições de Trabalho.

SILVA, Renata Ferreira da. **THE VALUATION OF EARLY EDUCATION TEACHERS: TRAINING, REMUNERATION AND WORKING CONDITIONS.** 120 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Dra. Marisa Noda. Jacarezinho, 2024.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the career and pay plans of the public teaching staff in the municipalities that make up the Association of Municipalities of the Northern Pioneer Region of the State of Paraná (AMUNORPI). The importance of this analysis is justified by the fact that the right to a career plan and its respective payment is presented as a teacher's right, and it is important to analyze the material conditions for its implementation. As a research problem, we questioned the set of class and gender conflicts inherent in each historical context in which policies for Early Childhood Education were created and put into practice, seeking to understand the extent to which the political and economic aspects of each context influenced them. The methodology used was bibliographical and documentary research. Seven of the Association's 25 municipalities were surveyed. As a selection criterion, we took into account the MHDÍ of the municipalities and made a ranking of the AMUNORPI municipalities: the first three with the highest index (Barra do Jacaré, Jacarezinho and Cambará), the last three with the lowest index (Figueira, São José da Boa Vista and Curiúva) and one with an average indicator (Siqueira Campos). The analysis is based on the materialist perspective of History, this is, understanding early childhood education as a phenomenon that is part of a complex social and political sphere that involves interests and conflicts that cannot be ignored; in this way, we understand the valorization of teachers as the result of struggles and clashes waged in the wake of History by classes with different and contradictory interests. Categories such as teacher training, working conditions and pay were used as criteria for analyzing the plans, in order to understand whether early childhood education teachers were included in the career plans, as provided for in the major legislation. We used the websites of city halls and government platforms (click school) to search for documents and plans, while we used research related to the theme of valuing teachers, as well as the legislation itself, to analyze the data. In this way, we start from a historiography of Brazilian education with the aim of covering the multiple determinations that have historically produced the field of Basic Education, focusing on Early Childhood Education, its characteristics and constitution, as well as analyzing the set of public policies linked to Early Childhood Education, its regulation and the process of constituting the identity and professionalization of teachers who work at this stage of Basic Education. The results of the survey indicate that there is a need to continue monitoring and supervising the implementation of career plans, as well as promoting continuing training for Early Childhood Education teachers.

Key words: Early Childhood Education Teacher. Training. Remuneration. Work conditions.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - REFERÊNCIA DE LEITURA DO IDH.....	12
QUADRO 2 - VALORIZAÇÃO DOCENTE CONFORME O ARTIGO 67 DA LDB 9.394/96.....	67
QUADRO 3 - EIXOS DE ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2009.....	73
QUADRO 4 - PERCENTUAL DE DOCÊNCIA DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO SUPERIOR ADEQUADA À ÁREA DE CONHECIMENTO QUE LECIONAM- INDICADORES 15A e 15B – BRASIL, GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2013-2021.....	76
QUADRO 5 - PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> OU <i>STRICTO SENSU</i> , POR BRASIL, GRANDE REGIÃO E UNIDADE FEDERATIVA - 2013/2017/2021.....	77
QUADRO 6 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE REALIZAM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, POR BRASIL, GRANDE REGIÃO E UNIDADE FEDERATIVA - 2013/2017/2021.....	78
QUADRO 7 - RENDIMENTO BRUTO MÉDIO MENSAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DAS REDES PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DOS DEMAIS PROFISSIONAIS COM NÍVEL SUPERIOR COMPLETO (EM R\$) E INDICADOR 17A – BRASIL – 2012-2021.....	79
QUADRO 8 - RENDIMENTO BRUTO MÉDIO MENSAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DAS REDES PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DOS DEMAIS PROFISSIONAIS COM NÍVEL DE INSTRUÇÃO SUPERIOR COMPLETO (EM R\$) E INDICADOR 17A- ESTADOS DA REGIÃO SUL-2012-2021.....	80

QUADRO 9 - EXISTÊNCIA DE PCR PARA A CARREIRA DO MAGISTÉRIO E DOS NÃO DOCENTES, DE LIMITE DE CARGA HORÁRIA PARA O DESEMPENHO DE ATIVIDADES DE INTERAÇÃO COM ALUNOS E DO PISO SALARIAL DO MAGISTÉRIO, POR UNIDADE DE FEDERAÇÃO-BRASIL-2018.....81

QUADRO 10 – PERCENTUAL DE MUNICÍPIOS QUE POSSUEM PCR PARA A CARREIRA DO MAGISTÉRIO E DOS NÃO DOCENTES, LIMITES DE CARGA HORÁRIA PARA O DESEMPENHO DE ATIVIDADES DE INTERAÇÃO COM ALUNOS E PISO SALARIAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO, POR UNIDADES FEDERATIVAS-BRASIL-2018.....82

QUADRO 11– RANKING DOS MUNICÍPIOS QUE COMPÕE A AMUNORPI87

QUADRO 12 LEGISLAÇÃO DOS MUNICÍPIOS QUE REGULAMENTAM OS PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES.....89

QUADRO 13 – ANÁLISE DOS ARTIGOS DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL SOBRE A FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....91

QUADRO 14 – ANÁLISE DOS ARTIGOS DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO.....95

Quadro 15 – ANÁLISE DOS ARTIGOS DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL SOBRE A REMUNERAÇÃO.....98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	16
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	17
2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PARANAENSE	32
3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	54
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO	64
4.1 LEGISLAÇÃO DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE	65
4.2 ANÁLISE DOS PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE DOS MUNICÍPIOS DA AMUNORPI: FORMAÇÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO	85
4.3 DA SELEÇÃO DOS MUNICÍPIOS	86
4.4 PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA AMUNORPI: ANÁLISE DA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, tal como expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é a primeira etapa da Educação Básica, sendo esta, de acordo com o artigo 21 da referida Lei, “[...] formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; [...]” (Brasil, 1996, p.17). Anteriormente, na Constituição Federal de 1988, o direito a seu acesso já estava previsto enquanto direito de acesso à educação. Em seu artigo 205, a Constituição Federal define que a educação é: “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, p. 123). Isto posto, a Educação Infantil deve ser compreendida como um direito fundamental da criança que deve ser garantido mediante a parceria e responsabilidade do Estado e da família, demandando políticas específicas para seu funcionamento e organização.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada tem como objeto de análise as legislações referentes à Educação Infantil, observando o contexto em que estas foram produzidas, os agentes que as discutiram e, especificamente, o que apresentam no tocante à valorização e profissionalização dos professores dessa etapa da Educação Básica. Segundo Carvalho e Oliveira (2016) a Educação Infantil avançou no que diz respeito à sua legalização, na função social e na definição de seus objetivos educacionais e formativos; no entanto, cabe analisar se os avanços no campo legal são refletidos no campo da materialidade, representando melhora na qualidade da Educação Infantil, assim como nas condições de trabalho dos professores que nela atuam.

A justificativa para a pesquisa se dá pela necessidade de análise dos possíveis descumprimentos do que se prevê na legislação, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que em seu art. 67 garante a valorização dos profissionais da educação, assegurando ingresso via concurso público, formação continuada, plano de carreira docente, piso salarial, progressão contemplando os títulos, período reservado para estudos e planejamentos e condições dignas de trabalho (Brasil, 1996). Dessa forma, essa pesquisa analisa o que se vivencia na materialidade do fazer docente na Educação Infantil contrapondo – o às determinações legais.

No tocante à remuneração docente, há um conjunto de peças legais que garantem a valorização desse profissional, como a Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial dos professores da Educação Básica e prevê o valor de remuneração dos professores em nível nacional. Com o objetivo de garantir a efetivação destas políticas, a Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece, dentre suas metas, a de número 18, que prevê a obrigatoriedade do pagamento do piso salarial e da composição do plano de carreira a todos os professores da Educação Básica (Brasil, 2014).

Na pesquisa pretendemos problematizar em que medida as políticas públicas que se delineiam no campo teórico/jurídico são vivenciadas no fazer/prática docente, tendo como foco principal discutir a materialidade da legislação referente à formação, remuneração e condições de trabalho do professor da Educação Infantil, analisando, especificamente, alguns dos municípios que compõem a Associação dos Municípios do Norte Pioneiro – AMUNORPI.

Desse modo, com a presente dissertação objetivamos contribuir para o debate acerca dos estudos sobre a remuneração, valorização e condições de trabalho dos professores no Brasil, bem como analisar os processos da valorização e profissionalização do professor da Educação Infantil em algumas cidades que compõem a Associação dos Municípios do Norte Pioneiro (AMUNORPI)¹, comparando o estabelecido legalmente e a materialidade do trabalho docente na Educação Infantil. Esta investigação se encontra associada à linha de Educação Básica: Gestão e Planejamento, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica – PPEd, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

A temática da pesquisa, assim como seu objeto de análise, faz parte do campo das investigações em políticas educacionais e avaliação de políticas públicas, estando presente em estudos de Heck (2014), Faust (2015), Grochoska (2015), Kramer, Toledo e Barros (2014), Gouveia *et al.* (2018), Carvalho e Oliveira (2016) e Bassi, Fernandes e Rolim (2022) que visam compreender as políticas, os

¹ A **AMUNORPI – Associação dos Municípios do Norte Pioneiro** tem como principal objetivo a integração regional, econômica e administrativa para fortalecimento dos municípios que representa, sendo eles 25 municípios do norte do Paraná.

debates e a realidade da valorização do trabalho do professor. Igualmente, corroboramos com tais pesquisadores ao partirmos do princípio de que:

Pesquisar políticas públicas de educação exige considerar três focos: o processo de produção das políticas, a gestão dos sistemas e as práticas das instituições. Em cada um, coloca-se o desafio de considerar o cotidiano, as relações e as produções. Nos três é relevante conhecer a história na sua dimensão de totalidade e as histórias e narrativas daqueles que lideram, concebem, participam do processo (Kramer; Toledo; Barros, 2014, p. 11).

Portanto, almeja-se neste trabalho analisar a valorização do professor da Educação Infantil e as políticas públicas que versam sobre essa etapa da Educação Básica, tendo em vista seu processo de produção, a gestão de sua implementação e as práticas das instituições políticas no sentido de garantir sua efetivação.

Considerando os limites desta pesquisa optou-se pelo desenvolvimento de uma análise por amostragem. Como instrumento de inclusão utilizou-se o IDHM dos 25 municípios que compõem a AMUNORPI tomando como referência os dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), produzidos pelo censo do ano de 2010, assim como os dados educacionais disponíveis no aplicativo Clique Escola², do Ministério da Educação.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), assim como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) global, é composto por 3 dimensões, sendo elas saúde, educação e renda. Para ler o Índice devemos observar os valores que vão de 0,000 a 1,000, sendo os mais próximos de 1,000 maiores e indicando maior desenvolvimento do município, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1- REFERÊNCIA DE LEITURA DO IDH

1:0,800 a 1,000	0,700 a 0,799	0,600 a 0,699	0,500 a 0,599	0,000 a 0,499
Muito alto	Alto	Médio	Baixo	Muito baixo

Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/acervo/atlas>. Adaptado pela autora (2024).

² O *app* visa facilitar e incentivar o acesso da comunidade escolar e da sociedade às principais informações educacionais e financeiras da escola, bem como às notícias sobre educação, de forma a facilitar a compreensão e promover a transparência dos dados das escolas. O aplicativo está disponível no Google play ou no App store. <https://www.gov.br/pt-br/apps/clique-escola>.

Utilizando o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) como critério de inclusão, foram selecionados sete municípios, sendo esses os três com o maior IDHM, os três com o menor IDHM e um município com indicadores IDHM médio. Dentre as cidades com maior IDHM, apresentaram-se: Barra do Jacaré; Jacarezinho e Cambará, dentre os municípios com menor IDHM apresentaram-se: Figueira, São José da Boa Vista e Curiúva. O município de Siqueira Campos, com indicador médio, é o objeto de controle da análise.

Uma vez realizado o recorte territorial do objeto de análise, toma-se como questões norteadoras da pesquisa: Como se dá a valorização dos professores da Educação Infantil nos planos de carreira dos municípios da AMUNORPI? Os planos são existentes nos municípios elencados na pesquisa? Os municípios analisados cumprem a legislação vigente referentes ao pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional e ao Plano de Carreira dos professores? Os Planos de Carreira existentes e em vigor incluem os professores da Educação Infantil que atuam nestes municípios?

Para maior rigorosidade teórico-metodológica da pesquisa, tem-se como referência as obras de Fazenda (2010), Santos Filho e Gamboa (2000), Gatti (2010) e Saviani (2010), visto que ao se levantar e analisar informações requerer-se processos metodológicos cuja clareza por parte do pesquisador aproximam a pesquisa da compreensão do objeto analisado.

O procedimento de pesquisa utilizado foi a análise documental, sobretudo de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, Plano Nacional de Educação, Lei nº. 13.005/2014 (PDE) e Leis municipais que estabelecem os planos de carreira dos professores dos setes municípios indicados, e a pesquisa bibliográfica realizada nas plataformas de divulgação de trabalhos acadêmicos como: Periódicos CAPES, catálogo de teses e dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Scientific Electronic Library on line (SciELO), sites do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação e do Esporte SEED-PR e da Associação dos Municípios do Norte Pioneiro (AMUNORPI), tomando como recorte temporal o período de dez anos (2012-2022).

A partir da pesquisa documental e análise bibliográfica, realizou-se um levantamento, juntamente ao aplicativo Clique Escola, buscando captar dados sobre os professores que atuam na Educação Infantil nos respectivos municípios.

Ao observar as políticas públicas educacionais como fenômeno multideterminado, resultado e síntese dos conflitos oriundos de uma forma de sociabilidade reprodutora da divisão social em classes, a pesquisa busca apontar as condições materiais e contradições inerente ao processo de luta dos professores da Educação Infantil pela materialização de seus direitos à profissionalização e valorização.

Optou-se pela apresentação dos resultados da pesquisa em quatro seções. Em sua primeira seção, a pesquisa realiza a apresentação do assunto, da justificativa, do problema da pesquisa, de seus objetivos, e da metodologia utilizada. Em um segundo momento, investigamos os aspectos históricos da Educação Infantil e seu desenvolvimento na educação brasileira e paranaense. Parte-se, para tanto de uma compreensão dos eventos mais amplos, objetivando identificar as múltiplas determinações que atravessaram e atravessam a educação enquanto totalidade complexa.

Na seção intitulada “Formação e profissionalização do professor da Educação Infantil” analisamos o processo histórico de formação da identidade do docente da Educação Infantil, observando contextos históricos de debates e surgimento de regulamentação quanto à formação e atuação desses professores. Na seção: “Políticas Públicas de valorização de professores da Educação Infantil nos planos de carreira dos municípios da AMUNORPI”, examinamos os planos de carreira docente dos municípios que compõem a AMUNORPI: Barra do Jacaré, Jacarezinho, Cambará, Figueira, São José da Boa Vista, Curiúva e Siqueira Campos, buscando compreender em que medida e de que forma os professores da Educação Infantil foram enquadrados nesses e se há atendimento às políticas públicas quanto a sua valorização.

A presente pesquisa serve como referência para a criação de um produto educacional que visa auxiliar os professores que atuam na Educação Infantil a compreender como se dá o processo de implementação de políticas públicas e como o debate acerca dessas carregam implicações sobre sua carreira, objetivando em seu reconhecimento social e profissional. Este produto será um

curso de capacitação para professores da Educação Infantil, e visa possibilitar o debate e compreensão das legislações pertinentes à valorização do trabalho docente na Educação Infantil, contribuindo, assim, para a formação continuada e produção de ações reivindicatórias, fiscalizatórias e propositivas referentes à carreira docente.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente seção pretende realizar uma pesquisa de caráter historiográfico a fim de compreender, em contornos gerais, o processo de surgimento e desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil e, especificamente, analisar como ocorreu seu desenvolvimento no Estado do Paraná.

A análise desse processo justifica-se, uma vez ser fundamental para aproximação e compreensão de um dado objeto de pesquisa, compreendê-lo como resultante de uma série de condicionantes históricas que o constituíram como fenômeno multideterminado até seu atual desenvolvimento.

Assim, ainda que o objetivo deste trabalho seja a análise da valorização dos professores de Educação Infantil, faz-se necessária a compreensão da história de surgimento e desenvolvimento desta, objetivando apontar quais aspectos históricos, políticos e ideológicos contribuíram para a produção da realidade destes professores no presente.

Todavia, a variação histórica sobre o surgimento das primeiras “instituições” que objetivavam o cuidado e a guarda de crianças, a questão do gênero feminino no desempenho desta função e o assistencialismo, foram e são marcas históricas que passaram por diversas modificações com decorrer do tempo. Embora, esta temática tenha se tornado tema recorrente de pesquisas, podemos observar, ainda hoje, resquícios históricos que influenciam práticas pedagógicas e políticas públicas. [...]. Acreditamos que tematizar a história da Educação Infantil brasileira ainda é pertinente pois, possibilita a reflexão acerca das atuais perspectivas presentes nas políticas públicas e tendências pedagógicas (Silva; Souza, 2017, p. 189).

Portanto, é a partir da compreensão da Educação Infantil, enquanto condicionada e condicionante histórica, historicamente situada, e permeada por interesses e conflitos múltiplos que se busca compreender o processo de profissionalização e valorização dos professores da Educação Infantil ao longo de seu surgimento e desenvolvimento, desde as primeiras instituições dessa no Brasil e, especificamente, no estado do Paraná.

Dessa forma, ao se estudar a história da Educação Infantil, suas condicionantes históricas, políticas e ideológicas, observa-se que por um lado

período a educação destinada à primeira infância dava-se, inicialmente, pela família. No entanto, conforme as estruturas econômicas e políticas da sociedade foram sendo alteradas e, conseqüentemente, o modo de vida do homem em sociedade, a educação das crianças passou por reformulações, as demandas econômicas do modo de produção vigente impunham a necessidade de uma educação voltada às crianças fora do ambiente familiar.

Observa-se, ainda, que a própria compreensão acerca da infância se modifica uma vez que a criança nem sempre foi vista como ser de direitos, que necessitava de cuidados específicos à sua faixa etária e desenvolvimento, assim como destaca (Pereira *et al.*, 2022) antigamente não havia um conceito de infância, as crianças eram tratadas como adultos diferentes/adultos em miniatura, sua educação ocorria exclusivamente por intermédio de sua mãe.

Nessa toada, realiza-se uma digressão com o objetivo de analisar os contextos e debates travados por diferentes grupos sociais ao longo da história do Brasil e do Paraná, buscando situar a Educação Infantil, sua definição, objetivos e concepções de professor e criança ao longo da história.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Ao analisar a história da educação brasileira, observa-se que a Educação Infantil, em seu desenvolvimento inicial, se vinculou à caridade e filantropia. Diferentemente de países europeus, onde havia uma preocupação quanto ao ensino e aprendizagem nos jardins de infância, assim como com o bem-estar das crianças, no Brasil, a princípio, estas instituições não voltavam-se à formação da criança mas visavam ao atendimento de demandas e problemas enfrentados pela sociedade, como, por exemplo: o alto índice de mortalidade infantil, acidentes domésticos, abandono infantil e o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, sendo o objetivo dessas instituições prestar assistência e garantir o bem-estar e saúde das crianças (Paschoal, 2010).

Nesse cenário, e sendo marcada por um forte caráter assistencialista, a Educação Infantil brasileira se volta ao atendimento de um único grupo da sociedade, isto é, os filhos da classe trabalhadora. Assim.

Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operarias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencialista da creche (Didonet, 2001, p. 12).

Observa-se, dessa forma, que há uma relação entre a estrutura econômica da sociedade, a criação e objetivos das instituições de Educação Infantil no Brasil, assim como no modo como as crianças eram tratadas. De um lado se observava “[...] as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; e do outro, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários” (Nunes, 2011, p. 18). Esta distinção entre os grupos resultou em duas expressões, a saber: criança e menor, expressões que se enraizaram no vocabulário da sociedade brasileira, sendo repensadas somente a partir da discussão e elaboração da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

A “criança” era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem-estar, desenvolvimento e felicidade. O “menor” era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social; ou seja, o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se “criança”, enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se “menor” (Nunes, 2011, p. 18).

A distinção entre “criança e “menor” marcou o início da educação brasileira, que se dá com a chegada dos jesuítas. Ainda que o intuito desses fosse mais de

catequizar do que de fato a de educar, esses acreditavam que as crianças eram fáceis de disciplinar uma vez que estes às viam como uma folha em branco.

Havia uma distinção entre a criança da casa-grande e a criança escrava: para as primeiras, além da educação jesuíta oferecida a partir dos seis anos, era reservada instrução em casa para a aprendizagem das primeiras letras; para as demais, nenhum direito à educação, mas o dever de aprender algum ofício, também a partir dos seis anos. É com este crivo de desigualdade que começamos a nossa história (Silva; Francischini, 2012, p. 259).

Marcadas por essa dualidade em relação a compreensão da educação das crianças tendo em vista sua posição socioeconômica, instituições foram sendo criadas no final do período imperial e início da Primeira República. Por iniciativas filantrópicas, e para atender esta demanda da população, as primeiras instituições de Educação Infantil foram influenciadas por três tendências, cada qual com objetivos específicos, a saber: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa (Paschoal, 2010).

A tendência jurídico-policial defendia a infância moralmente abandonada, pois a legislação vigente na época previa duas medidas diferenciadas: uma para os trabalhadores beneficiários e outra para os mais pobres, entendidos como assistidos. Na perspectiva médico-higienista, a intenção era combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Assim, enquanto os médicos tiveram um papel preponderante nas discussões sobre a criança, inclusive no campo educacional, a igreja católica se considerava uma instituição capaz de manter a ordem social vigente, mantendo a condição subalterna das classes menos favorecidas em defesa da propriedade privada das classes mais abastadas (Paschoal, 2010, p. 36).

A fim de contextualizar historicamente as três tendências que influenciaram o atendimento e o cuidado da criança no Brasil, analisá-la-emos por fases que se subdividem entre os anos de 1726 até 1990: a primeira fase inicia nos anos 1726 até 1874; a segunda vai de 1874 até 1889; a terceira fase, de 1889 até 1930 e de 1930 até 1990, chegando até nosso presente (Kramer, 2003 *apud* Guimarães, 2017).

De 1726 até 1874 a Educação Infantil é marcada pela ação e intervenção da Igreja Católica, que via no cuidado das crianças, sobretudo as que haviam sofrido

abandono, uma oportunidade para a prática da caridade cristã. A roda dos expostos, foi exemplo de instituição deste período, sendo de iniciativa da Igreja Católica e de caráter caritativo, foram se espalhando em países católicos e o mesmo aconteceu no Brasil, “[...] tinham como objetivo acolher crianças das primeiras idades, sem identificar as pessoas que as abandonavam. Para os abandonados maiores de doze anos existia a Escola de Aprendizes Marinheiros, fundada pelo Estado em 1873” (Silva; Francischini, 2012, p. 259).

A primeira roda dos expostos de que se tem conhecimento no Brasil foi instalada em Salvador no ano de 1726. Em 1738 a segunda era criada na cidade do Rio de Janeiro. A roda dos expostos era vista por parte da sociedade médica e juristas da época, com olhares negativos, visto que havia um alto índice de mortalidade infantil dentro destas instituições que acolhia as crianças abandonadas, “[...] era comum a morte de muitas crianças abandonadas na “roda” devido à ausência de condições mínimas de higiene e saneamento na Santa Casa, sendo que as sobreviventes eram entregues a “criadeiras externas” (Guimarães, 2017, p. 87). Mesmo em meio a oposições, este movimento das rodas permaneceu no Brasil até a década de 1950 (Paschoal, 2010).

Com relação às crianças que eram entregues aos cuidados de mulheres externas, houve ações das Câmaras Municipais brasileiras, que destinavam uma quantia para amparar as crianças negras, mestiças ou brancas em situação de abandono, crianças denominadas à época enjeitadas. Quem cuidava destas crianças eram mulheres denominadas amas-de-leite e criadoras. (Farias, 2005 *apud* Silva; Francischini, 2012).

Assim, a partir da metade do século XIX, o índice de mortalidade das crianças desamparadas era elevado, fato que incitou os abolicionistas e higienistas a desaprovarem a prática da roda e as amas. O atendimento educacional ainda não existia para os filhos dos pobres. Seu destino era se tornarem cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos da elite eram instruídos por professores particulares (Guimarães, 2017, p. 89).

No século XIX, houve uma migração da caridade para a filantropia, isso ocorreu devido à mudança de perspectiva quanto a criança, fazendo emergir uma preocupação relacionada à infância, vistas então como o futuro do Brasil (Silva; Francischini, 2012).

Em algumas cidades do país, as primeiras creches substituíram a Casa dos Expostos, com seu caráter assistencial e de guarda voltado ao atendimento das crianças e famílias empobrecidas. Apresentavam elementos que marcaram por longos anos a história da creche na sociedade, como o seu caráter caridoso, a especificidade da faixa etária, a qualidade das mães como pobres e trabalhadoras, conforme apresentado no relato do jornal *A mãe de família*. As instituições de assistência à infância eram vistas com preconceitos, pois eram lugares de crianças pobres e carentes marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação (Guimarães, 2017, p. 90).

Estas iniciativas de atendimento as crianças menores deram-se em instituições preocupadas com a saúde, alimentação e cuidados das crianças, nestas primeiras entidades de atendimento infantil, não havia uma atenção voltada ao ensino aprendizagem deste grupo, uma vez que o objetivo era o cuidado e a garantia da saúde e bem-estar das crianças carentes atendidas.

Alguns dos nomes dos movimentos pela implantação dessas instituições ficaram conhecidos pela luta e pelo interesse pela infância brasileira, Rui Barbosa é um deles, argumentando que a preparação para o jardim de infância desenvolveria a observação e as habilidades linguísticas das crianças por meio de atividades lúdicas.

Rui Barbosa Chegou a propor reformas escolares que introduzissem conceitos relacionados à laicidade, à gratuidade e à obrigatoriedade, contrariando os ensinamentos da época, voltados à memorização a partir dos livros. Rui Barbosa:

[...] propôs à Câmara dos Deputados Gerais, a necessidade da criação dessas instituições, que deveriam abrigar as crianças antes de sua entrada na escola regular, pois acreditava que a educação deveria começar logo nos primeiros anos de vida (Paschoal, 2010, p. 34).

A criação dos primeiros jardins de infância marca o segundo período (1874-1889), onde se iniciam os primeiros trabalhos voltados a educação da infância. O Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, fundado de forma privada para crianças de famílias abastadas, foi o primeiro jardim de infância privado formal do Brasil

depois de 1875, sendo fundada em seguida a Escola Americana em 1878, na cidade de São Paulo.

O Colégio Menezes Vieira foi idealizado pelo então médico Joaquim José Menezes Vieira juntamente de sua esposa D. Carlota, situado em um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro, utilizando da metodologia de Froebel e Pestalozzi e Mme. Pape-Carpantier, o jardim de infância atendia somente meninos na faixa de seus três a seis anos de idade, sendo estes, filhos das famílias mais abastada (Silva, 2014).

O médico Menezes Vieira, segue como pioneiro em relação a criação dos jardins de infância no Brasil, tornando-se referência na área, consta que ele escreveu manuais de orientação para trabalho com jardins de infância, realizou palestras referente ao tema e ainda foi um grande defensor do ensino as crianças pequenas, assim como Rui Barbosa. Gonzalez e Carvalho (2022) enfatizam a luta que Menezes Vieira travou ao defender os jardins de infância:

Em relatório exarado em 1885, no entanto, o Dr. Menezes Vieira escreveu sobre a situação dos jardins de infância brasileiros, afirmando que o jardim lutava para demonstrar o seu valor pedagógico, numa luta ingrata contra aqueles que priorizavam a educação no curso primário, apenas para ler, escrever e contar (Gonzalez; Carvalho, 2022, p. 25).

À medida que ocorria a preocupação da sociedade com o atendimento das crianças surgem vários debates entorno da criação dos jardins de infância, uma vez que as intuições como creches e asilos tinham distinções com relação os jardins de infância.

A discussão sobre a importância da implantação dos jardins de infância fazia sentido naquela época e gerava posicionamentos diferenciados, embora caiba destacar que as instituições destinadas às crianças também assumiam objetivos e formas variadas: havia os asilos para crianças e as casas de caridade, que abrigavam crianças pobres, e os jardins de infância para a elite carioca, como o jardim do Colégio Menezes Vieira, além da demanda de crianças que estavam fora destas instituições. Eram ofertadas diferentes instituições para as crianças, de acordo com a sua condição social. O que fica demarcado é o posicionamento apresentado por meio das notícias nos jornais: a defesa pela educação nos jardins de infância como uma ação coerente com a formação desejada para as pessoas na época, o que pode ser

entendido como a importância de uma educação tripartida nos aspectos físico, intelectual e moral (Gonzalez; Carvalho, 2022, p. 27).

Conforme as autoras, o médico Menezes Vieira atrela, em suas concepções acerca da educação da criança, valores morais e ações que a sociedade consideravam corretas, isso refletia no papel do docente, que à época eram em grande parte exercida pelas mulheres, visto que se julgava o gênero correto para o trabalho com crianças pequenas dado seu “lado” maternal na educação familiar.

Uma educação orientada por questões morais se desdobra, também, no papel atribuído às mulheres na sociedade desse contexto, qual seja, como sujeitos mais adequados à docência, cujo exercício está muito próximo da maternagem, conforme já exposto (Gonzalez; Carvalho, 2022, p. 28).

A Escola Americana também é fundada por um casal, Mary Ann Chamberlain e George W. Chamberlain, em 1878, sendo apontado como segundo jardim de infância do Brasil e o primeiro do estado de São Paulo, aproveitando as instalações de sua residência e as adaptando para atender as crianças (Silva, 2014).

Com relação à Escola Americana, Silva (2014) destaca o fato de os fundadores serem norte-americanos e protestantes, fato este que serviu de pioneirismo e fomento para surgimento de novas escolas, como o caso do Colégio Piracicabano que iniciou seus atendimentos em 1881 e em 1886 passou a ofertar o jardim de infância.

A escola americana teve algumas interrupções em sua oferta do jardim de infância, tendo início em 1878 e suspendendo os atendimentos entre 1881 e 1882, o retomando em 1883, tendo novamente o suspendendo de 1893 a 1920, retomando o atendimento em 1921 ficando até o ano de 1924, onde novamente o interrompe até o ano 1929, retomando sua oferta em 1930, a finalizando em 1942.

[...] duas hipóteses podem explicar as continuidades e as rupturas das atividades do Jardim de Infância da Escola Americana. A primeira hipótese tem por base evidências encontradas nos documentos analisados. Percebemos que alguns dos sujeitos que ocuparam cargos importantes na instituição em determinados momentos, consideraram a educação das crianças em idade pré-escolar de pouco valor, se comparado aos demais tipos de instrução oferecidos pela escola. A segunda hipótese refere-se aos

problemas internos e externos enfrentados pela Missão Presbiteriana atuante no Brasil. É possível que esses problemas tenham afetado diretamente as atividades do jardim e levado à interrupção do seu funcionamento (Silva, 2014, p. 98).

Com tantas mudanças, a Escola Americana foi desenvolvendo seu trabalho com as crianças em idade pré-escolar, podendo ser encontrados alguns relatos e registros sobre a organização deste trabalho com jardim de infância nos períodos em que ele funcionou, dando-nos a seguinte descrição:

De acordo com o Prospecto de 1933, os alunos eram agrupados conforme a idade escolar e cronológica. A medida tinha o objetivo de atender as necessidades psicológicas de cada fase da vida, além de promover o desenvolvimento psíquico. Para o melhor funcionamento dos cursos, eram alocados em diferentes prédios ou, em alguns casos, ainda que funcionasse em um mesmo prédio, os intervalos se davam em períodos diferentes. O Jardim de Infância funcionava separadamente dos demais cursos, em local próprio, estabelecido especificamente para este fim, assemelhando-se ao ambiente familiar, ao lar (Silva, 2014, p. 112).

A Escola Americana assim como o Colégio Menezes Vieira, partilhava das concepções froebeliana para o trabalho com as crianças, no entanto há momentos de ruptura com tal concepção, visto que começaram a trabalhar o início da escrita e o cálculo, indo contra as ideias de ludicidade sugeridas por Froebel (Silva, 2014).

Em 19 de abril de 1879, ocorreu a Reforma Leôncio de Carvalho, oficializada pelo Decreto nº 7.247, que reformulou o ensino primário, secundário e superior. Saviani resume o objetivo central desta reforma:

A essência da Reforma é apresentada logo no artigo primeiro ao proclamar que “é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspiração necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”, completando com quatro parágrafos que estimulam as condições e sanções para a necessária inspeção (Saviani, 2010, p. 136)

Comparada a Reforma Couto Ferraz³, a Reforma Leôncio de Carvalho apresentou muitas inovações, dentre elas, a reforma previa em seu texto a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos (Saviani, 2010).

Com relação à Reforma Leôncio de Carvalho, vale ressaltar que essa não se efetivou e que sua materialização ficou longe de ocorrer plenamente:

Reforma Leôncio de Carvalho, ao estabelecer o ensino primário obrigatório em todos os municípios do Império, determinou que, em todos os distritos, houvesse um jardim de infância, com a função de cuidar da formação da criança antes dos seus 7 anos. A determinação não passou de letra morta (Nunes, 2011, p. 19).

Outro ponto de destaque é o fato de que não houve investimentos destinados as instituições de Educação Infantil, restringindo os recursos somente para educação de crianças de sete a quatorze anos (Guimarães, 2017).

O que chama atenção é o comentário de Nunes (2011) sobre a não efetivação da determinação em relação aos jardins de infância, tese que foi confirmada pelo texto de Guimarães, onde, conforme exposto, não houve recursos destinados para que se pudesse criar as escolas de jardim de infância na época. Nessa direção, ao pesquisar sobre os jardins de infância, não foram encontrados relatos sobre a garantia de financiamento nos textos selecionados para este estudo, o que mostra a vulnerabilidade da histórica da Educação Infantil e a déficits históricos nas pesquisas sobre esta etapa da Educação Básica.

Contudo, por mais que a Reforma Leôncio de Carvalho não tenha sido mais que letra morta, a criação dos jardins de infância que visava o atendimento de crianças de três a sete anos só foi contemplada como modalidade de ensino após tal reforma (Paschoal, 2010).

No decorrer dos anos, e conforme as mudanças da sociedade e a implementação do sistema capitalista no final do século XIX e começo do XX, o Brasil passava por momentos de expansão das cidades, se destacando no comércio do café e no crescimento e ampliação de suas indústrias. A migração da população para as cidades deixou mais evidente os problemas sociais e, com eles os relacionados à infância. Foi neste momento que surgiu o movimento higienista,

³ Ocorreu pelo Decreto nº 1.331-A, em 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou a reforma do ensino primário e secundário dos Municípios de Corte (Saviani, 2010).

que era composto por vários segmentos da sociedade e políticos, que por sua vez apresentavam uma preocupação com relação aos cuidados com a saúde e assistência à infância, acreditava-se que estas medidas iriam compensar a falta de acesso à educação e saúde a que estava submetido o povo brasileiro, e que era utilizado como justificativa para o não desenvolvimento do país Guimarães (2017) Silva e Francischini (2012).

Estes movimentos, no entanto, influenciaram o surgimento de entidades que buscavam atender as crianças, um deles era o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), criado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, no Rio de Janeiro em 1899. O Instituto tinha como objetivos zelar pela saúde e alimentação das crianças e das gestantes, orientar sobre questões de higiene, fazer controle de doenças realizando campanhas de prevenção, fomentar a criação de jardins de infância e creches e tudo que estava relacionado à vida das crianças carentes da época (Kuhlmann, 1991).

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro teve grande influência em relação as concepções de criança e sociedade, chamando atenção da esfera pública para os problemas de saúde, integração social e desenvolvimento das crianças (Nunes, 2011). Nos documentos do Instituto havia relatos de suas intenções de auxiliar o poder público, no entanto, deixava claro a necessidade de colaboração:

[...] objetivo declarado nos estatutos do Ipai era auxiliar a ação dos poderes públicos na proteção à infância. Mais que formular e propor iniciativas assistenciais, almejava-se estabelecer uma relação colaborativa e permanente com o Estado, de modo a beneficiar de fato as crianças brasileiras (Freire; Leony, 2011, p. 214).

As concepções contidas nestes documentos estavam atreladas a medidas médico, social e higienista:

[...] o começo da construção do conceito de interrelação [sic] entre assistência, saúde e educação da criança. É um começo ainda tímido e marcado pela confluência dos problemas que algumas poucas pessoas de destaque social e político sentiam pesar sobre as crianças (Nunes, 2011, p. 19-20).

Aqui, destacamos a ausência dos profissionais da educação nestes movimentos que procurava atender a infância brasileira, “Raramente é mencionada a presença de profissionais da educação envolvidos nesses eventos e projetos direcionados para a infância. Fato esse que denota a desvinculação entre as instituições que atendem a criança pequena e os professores” (Santana, 2011, p. 5).

Em 1896 já havia sido criado, em São Paulo, o primeiro jardim de infância público na Escola Caetano de Campos. O jardim de infância funcionava em outro prédio anexo ao da Escola Normal, foi considerada escola modelo da época, e era frequentado, em sua maioria, pelos filhos da elite paulistana (Kuhlmann, 1991; Kuhlmann, 1998 *apud* Santana, 2011).

O caso da Escola Caetano de Campos evidencia a diferença entre quem tinha direito de fato a uma Educação Infantil na época e a quem esse direito era negado. Como exposto, havia distinção entre filho do pobre e do rico, onde o pobre frequentava a creche (se tivesse uma) com um atendimento assistencialista, enquanto o filho do rico frequentava os jardins de infância e recebia uma formação pedagógica.

Com a expansão da indústria no Brasil, há impulsionamento do crescimento das instituições de amparo a criança, visto que as mães trabalhavam em fábricas e necessitavam de local para deixar seus filhos, onde fossem cuidados e educados. (Silva; Sousa, 2017).

O processo de industrialização do país, a entrada da mulher no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus contribuíram para os movimentos dos trabalhadores “[...] os movimentos operários ganham força, pois começam a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e a reivindicar melhores condições de trabalho; dentre essas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos” (Paschoal, 2010, p. 39).

Apesar das entidades de Educação Infantil já serem mantidas pelas igrejas, entidades filantrópicas e pela assistência social, eis que surge, neste momento, mais um financiador das instituições, os donos das fábricas.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores.

Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e, também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (Oliveira, 1992, p. 18 *apud* Paschoal, 2010, p. 40).

No entanto, os movimentos dos operários também começam a organizar e criar suas próprias instituições, conforme Kuhlmann (1991), em 1899, no Rio de Janeiro, fundou-se a creche da Companhia de Fiação e Tecido Corcovado, que tinha objetivo atender os filhos dos trabalhadores.

Em 1908, foi criada pela educadora Anália Franco, a primeira escola maternal em São Paulo. A escola atenderia os filhos dos trabalhadores das fábricas, o público tinha a faixa etária entre dois e cinco anos, em suas propostas visavam o desenvolvimento de atividades de caráter pedagógico, no entanto, devido à falta de professores capacitados esse não ocorria (Guimarães, 2017).

Em 1909, foi inaugurado o primeiro jardim de infância público do Rio de Janeiro, o Jardim de infância Campos Salles, que tinha como principal objetivo o atendimento de crianças da faixa etária de quatro a sete anos, sendo meninos e meninas (Guimarães, 2017).

Em nível nacional, em 1910, houve a criação do Departamento da Criança, que contava com apoio do Instituto de Proteção à Infância. O departamento tinha como objetivo fiscalizar as instituições que atendiam as crianças e realizava as seguintes tarefas:

[...] realizar diferentes tarefas como o histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; convergir para o bom emprego das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas que na realidade foi mantido por doações (Guimarães, 2017, p. 100-101).

Destaca-se a importância do Departamento, que buscava meios para que fossem colocados em evidência o que se vinha fazendo pelas crianças na época. Contudo, o trabalho desenvolvido pelo Departamento abriu espaço para debates

sobre cuidados com a infância, começa-se, assim, a realização de congressos para discutir temas relevantes e pertinentes a infância. Silva e Francischini (2012) citam o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância⁴ (CBPI) de agosto e setembro de 1922, que tratou de assuntos relacionados a saúde, higiene, educação e integração social das crianças.

Houve movimentos por parte da justiça para realizar medidas versando sobre a infância à época. Kuhlmann (1991) relata sobre esta influência jurídica-policial em relação à infância, citando eventos e ações realizadas pelo grupo. Nessa mesma direção, Silva e Francischini (2012), apontam a criação do 1º Código de Menores, em 1927, e o 2º Código de Menores, em 1979, que ficou em vigor até aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 1990.

[...] um instrumento tanto de assistência quanto de controle social da legislação dos sujeitos de zero a dezoito anos, fortaleceu o discurso em torno da criança abandonada, ao mesmo tempo em que legitimou uma relação estabelecida entre pobreza e delinquência” (Silva; Francischini, 2012, p. 265).

As Influências da filantropia e da Igreja católica perduraram por muitos anos. Na ausência de uma política nacional para estabelecer e financiar escolas de educação infantil estas organizações começaram a assumir o papel do Estado. A história da Educação Infantil no Brasil começa a se modificar a partir das décadas de 1970 e 1980, quando há um fomento partindo de movimentos sociais brasileiros.

Verifica-se que, até o final de 1970, pouco se fez, em termos de legislação, para se garantir a oferta desse nível de ensino. Na década de 1980, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores da área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre a necessidade de se garantir o direito da criança a uma educação de qualidade desde o seu nascimento (Paschoal, 2010, p. 39-40).

Os movimentos populares contribuíram para os debates e reivindicações de garantia dos direitos das crianças, inclusive à educação. A seguir observa-se o reconhecimento da Educação Infantil enquanto direito que deveria ser garantido

⁴ Kuhlmann (1991) aponta com sendo primeiro congresso brasileiro. Ainda cita uma lista de outros que foram feitos antes e depois deste.

pelo Estado. Com as reivindicações, e com a aprovação da Constituição Federal de 1988, o direito e a oferta da educação a crianças de zero a seis anos passa a ser obrigatório.

A partir dessa lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passam a ser de responsabilidade da educação, pois parte-se do princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional. Assim, o educar e o cuidar, enquanto duas funções indissociáveis são compromissos que devem efetivamente estar presentes nas propostas pedagógicas para essa faixa etária. Do ponto de vista textual, essa lei avança na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para a educação da criança, sobretudo nas creches. Um outro aspecto importante a ser ressaltado diz respeito às referências a direitos específicos da criança que não os já priorizados no âmbito familiar (Paschoal, 2010, p. 40).

A Constituição Federal foi um importante marco legal nos direitos a Educação Infantil, dando início a novas legislações que incluíam a infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e Lei de Diretrizes e Base Nacional em 1996.

Promulgada em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394, apresenta em seu texto o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, e sua importância para o desenvolvimento integral da criança até seus seis anos. No Art. 29: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 22).

Neste mesmo período, com a criação do Referencial Curricular Nacional (RCN) para Educação Infantil, de 1998, essa etapa da Educação Básica passa a constituir sua identidade e função social, seguindo princípios específicos que devem ser atendidos tendo em vista o pleno desenvolvimento das crianças por ela atendidas.

Para o RCN (1998), a qualidade das experiências oferecidas às crianças nas instituições de Educação Infantil, deve estar embasada nos seguintes princípios: o respeito à dignidade, o direito

às brincadeiras, o acesso aos bens sócio-culturais e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais (Paschoal; Machado, 2008, p. 10).

Por meio da Lei nº 12.796/2013, ocorrem mudanças na Lei nº 9.394/96. Especificamente, observa-se que no art. 30 a idade para pré-escola é modificada passando para quatro e cinco anos, bem como o art. 31 onde se estrutura a etapa da Educação Infantil, apontando processo de avaliação, carga horária de 800 horas anuais com 200 dias letivos, carga horária de no mínimo, parcial de 4 horas e 7 horas diárias para integral, controle de frequência da pré-escola que passa ser obrigatória com esta mesma Lei, e a documentação comprobatória do desenvolvimento da criança (Brasil, 2013).

Já prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei nº 13.005/2014, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE/CP Nº2, de 22 de dezembro de 2017 observa-se avanços importantes referentes às finalidades e perspectiva pedagógica para a Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7, grifos do autor).

Em relação à Educação Infantil, a BNCC apresenta em sua seção sobre essa etapa da Educação Básica, as legislações que contribuíram para que os direitos das crianças pequenas ao acesso à educação se efetivassem, destacando a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. A BNCC caracteriza a Educação Infantil como:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências,

conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

Nota-se, que apesar dos avanços em relação à garantia do atendimento das crianças em instituições de Educação Infantil, e o reconhecimento dessa enquanto direito, ainda há muitos avanços necessários, no sentido da profissionalização e valorização do professor que atua nessa etapa da Educação Básica, de construção de instituições para atendimento integral das crianças, melhoria na estrutura física das instituições garantindo o enriquecimento dos aprendizados e o pleno desenvolvimento dos discentes.

2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PARANAENSE

Com o objetivo de compreender e realizar uma aproximação de nosso objeto de pesquisa, a saber, a valorização e profissionalização dos professores da Educação Infantil dos municípios que compõem a AMUNORPI, essa seção trata da história da Educação Infantil no Estado do Paraná.

O Paraná era a 5^o comarca da província de São Paulo Província, se desvinculando desta somente em 1853, até este ano o Paraná era diretamente influenciado pelas determinações legais da Província a qual dera pertencente. É dentro deste contexto histórico político que começa os primeiros rumores de uma educação para infância no estado, visto que neste período a então Província do Paraná teria autonomia para criar suas próprias leis.

A história da Educação Infantil no Paraná desenvolveu-se dentro das mesmas perspectivas do restante do país, com caráter assistencialista e sanitário. Conforme exposto, os primeiros jardins de infância que se tem registro no Brasil surgem em meados de 1875 no Rio de Janeiro e em São Paulo.

O primeiro registro que se tem de um jardim de infância no Paraná, foi na cidade de Castro, criado por Emilia Ericksen, que influenciada pelas ideias de

Froebel, cria em 1862, em um casarão, um local para atender as crianças dos quatro os seis anos, sem distinção de classe social ou gênero. Como na época não havia uma legislação específica para o ensino infantil, as primeiras iniciativas brasileiras bem como as paranaenses foram de caráter privado.

Mesmo não tendo sido reconhecido oficialmente, essa primeira tentativa de trabalho com as crianças menores de seis anos trouxe uma contribuição importante para a Educação Infantil paranaense, sobretudo, pela sensibilidade de sua pioneira em reconhecer que a educação dos pequenos era possível fora do ambiente familiar (Paschoal, 2010, p. 58).

Conforme (Paschoal, 2010), a escola de Emília Ericksen, pela data de sua fundação, seria a primeira instituição de cuidado e educação a atender crianças no Brasil, contrariando o consenso de que as escolas da cidade do Rio de Janeiro e São Paulo como seriam as pioneiras desta etapa no Brasil.

Enquanto nas escolas de primeiras letras a preservação da ordem e dos bons costumes era considerada fator primordial para o desenvolvimento e para a organização do trabalho escolar, o trabalho de Emilia Ericksen mostrou-se diferenciado, justamente por preconizar a importância de se valorizar a infância das crianças, por meio de atividades que envolveram brincadeiras como metodologia de trabalho na sala de aula (Paschoal, 2010, p. 63).

Emilia Ericksen tinha aversão a prática de castigos físicos que eram comuns de serem utilizados para disciplinar as crianças, acreditava que por meio da conversa e pelo respeito mútuo poderia realizar o trabalho com as crianças. (Paschoal, 2010, p. 74).

Assim, defender essa posição numa época em que tanto a mulher como a criança desempenhavam um papel totalmente secundário no seio da sociedade, tornou o trabalho de Emília Ericksen, bastante diferenciado dos demais, pois valorizou as experiências infantis, ampliando seus conhecimentos a respeito do mundo em que viviam. Deu grande contribuição à educação da criança, apesar de não ter criado nenhuma metodologia própria de trabalho, pois se utilizou dos materiais froebelianos como referência na organização das atividades no interior do Jardim da Infância (Paschoal, 2010, p. 75).

Emília Ericksen, além de ser pioneira na Educação Infantil no Paraná, serviu como exemplo, abrindo as portas para o surgimento das posteriores escolas infantis paranaenses. Segundo (Paschoal, 2010), Emília Ericksen tinha forte influência política e tinha convívio com os políticos e intelectuais da época.

Prova disso, foi quando, no ano de 1906, dois anos depois de assumir o governo do Estado, Vicente Machado inaugurou, o primeiro Jardim de Infância oficial do Paraná, que passou a utilizar a mesma metodologia adotada no jardim-escola dessa professora. Aliás, esse primeiro Jardim de Infância paranaense só não se chamou Emília Ericksen, porque essa professora, já com idade avançada, ao ser consultada pelo Doutor Vicente Machado sobre essa possibilidade, não aceitou. Somente em 1911, depois de seu falecimento, foi inaugurado, pelo então Presidente Xavier da Silva, o segundo Jardim de Infância, na cidade de Curitiba, com o nome da professora (Dorfmond, 1966 *apud* Paschoal, 2010, p. 75).

Diferente dos outros estados brasileiros, a Educação Infantil paranaense nasce a partir da idealização de uma MULHER⁵. Enquanto os demais jardins de infância no país surgem de figura masculina e de origem do campo da saúde ou social, o estado do Paraná contou com trabalho de uma professora.

[...] verifica-se que a mulher tinha um papel secundário na sociedade como um todo, pois a submissão e a passividade eram virtudes esperadas para a figura feminina. Até a segunda metade do século XIX, a educação das mulheres continuava a ser um prolongamento da educação familiar e o casamento, a única alternativa para elas. Romper com essa estrutura e propor uma educação para a criança, que respeite o seu jeito de ser e de estar no mundo, pode ser considerado mais que um trabalho inovador (Paschoal, 2010, p. 78).

Com a ação do Estado e tendo em vista o contexto político da época, o primeiro jardim infantil público no Paraná foi fundado na cidade de Curitiba no ano de 1905 no edifício ginásio paranaense sobre a direção da professora Maria Francisca de Miranda que, em uma viagem a São Paulo conheceu de perto o Jardim de infância da Escola Normal de Caetano de Campos (Souza, 2009).

⁵ Optou-se pela utilização da palavra mulher em letra maiúscula para evidenciar o papel feminino no processo de idealização e materialização da educação infantil paranaense, apontando o pioneirismo e avanço com relação a perspectiva de educação infantil.

Observa-se, também, instituições, no Paraná, preocupadas com o cuidado e educação das crianças, como foi o exemplo do instituto de Proteção à infância em Curitiba, criado por Moncorvo Filho no ano de 1905. De caráter assistencialista, a instituição tinha como trabalho a orientação das famílias mais pobres sobre assuntos de higiene infantil, auxílio a gestantes e a crianças de até dois anos, bem como fomentar ações relativas a estas temáticas (Paschoal; Machado, 2008).

O segundo jardim de infância criado no estado é de iniciativa pública, trata-se do Grupo Escolar Xavier da Silva, fundado no ano 1910, que mais tarde se chamaria jardim de infância Emília Ericksen em homenagem fundadora do primeiro jardim de infância particular do Brasil, em 1862.

Nas décadas de 1910 e 1920, houve a expansão de mais jardins de infância em outras cidades do estado Paraná, bem como a criação de institutos e associações que de alguma forma estavam ligados a educação das crianças.

Em 1915, foram criados jardins de infância em Paranaguá e Ponta Grossa. Em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil que tinha como objetivo cuidar dos problemas da infância em todas as faces. Já em 1921, foi criado no Paraná o “Instituto de Proteção e Assistência à Infância”. Em 1924, o governo se preocupou com os jardins da infância no estado, que receberam da Itália o material de Montessori. Ainda nesse ano, houve uma crise nos jardins de infância como a falta de professores e de material. Apesar das dificuldades, no ano de 1925 a matrícula subiu para 490. Em 1927 o estado do Paraná sediou a I Conferência Nacional da Educação com o objetivo de encontrar soluções para os problemas educacionais na época (Lara, 2006, *apud* Paschoal; Machado, 2008, p. 6).

Os jardins de infância estimularam a educação possibilitando uma ampliação do ensino público, a autora ainda destaca que os salários dos professores da época eram de responsabilidades dos mesmos, que cobravam taxas escolares das famílias para compor seu pagamento (Paschoal; Machado, 2008).

No estado do Paraná, com a promulgação da Lei N.º 4978 de 05 de dezembro de 1964, há o estabelecimento do sistema estadual de ensino. Em seu capítulo III, a referida lei, determinava a organização do ensino no Estado, conforme seu Art. 11:

Art. 11. O ensino, no Estado do Paraná, será organizado em:
I - educação de grau primário, inclusive, educação pré-primária.
II - educação de grau médio;
III - educação de grau superior.
(Paraná, 1964, p. 4-5).

O que encontramos nesta legislação foi a contemplação da educação para crianças menores através da previsão da então denominada educação pré-primária, que conforme determinado no art. 78 da lei, destinava-se ao atendimento de crianças de até sete anos de idade. Outro avanço importante trazido pela Lei Nº. 4978/64, diz respeito aos objetivos da educação pré-primária, indicando em sua seção I, Art. 79, que essa deve:

a) oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança neste nível escolar; **b)** iniciar o pré-escolar na vida da comunidade, proporcionando-lhe situações e recursos para aquisição de hábitos e atitudes de vida social; **c)** preencher as lacunas e deficiências da educação familiar, através da criação de equilíbrio emocional e psicológico; **d)** preparar a criança para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através do seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual.
(Paraná, 1964, p. 24).

O ensino pré-primário poderia ser ofertado em dois modelos, pelas escolas maternas ou em Jardins de infância. As escolas maternas ficaram responsáveis por atender crianças de dois a quatro anos, e organizavam planejamento de atividades que visassem a educação primária, podendo se dar tanto pela iniciática do setor público como privado a exemplo do caso das empresas que tinham mães de crianças menores e que necessitava desse atendimento (Paraná, 1964).

Já os jardins de infância atenderiam as crianças de quatro a seis anos, também podendo ser ofertados pelo poder público ou pelo setor privado. Com relação à organização do trabalho nessas instituições, a Lei nº 4978/64, nos Art. 85 e 86, explicitava como seria a organização dos trabalhos na época:

Art. 85. A orientação educativa nos Jardins de Infância deve fundamentar-se no aproveitamento das tendências naturais da criança, compatíveis com os fins educacionais, no sentido de respeitar a personalidade infantil, procurando desenvolvê-la de modo integral e harmônico.

Parágrafo único. A orientação será especialmente baseada na observação, na experiência e capacidade criadora do educando, e

deverá considerar os aspectos físico, social, intelectual, estético, moral e espiritual da personalidade infantil.

Art. 86. A direção da aprendizagem nos Jardins de Infância exercida sempre de modo informal nos campos da linguagem, da matemática, nas noções gerais, das artes em geral, da educação física, da religião visará, especificamente, favorecer na criança a aquisição de habilidades e a formação de hábitos e atitudes convenientes a sua educação integral (Paraná, 1964, p. 25).

Conforme exposto, a grande maioria dos jardins de infância surgem em anexo às escolas já existentes da época, a referida Lei nº 4978 até oficializa esta prática onde os jardins eram integrados às escolas, destacando que assim como o curso primário, essas teriam calendário escolar, regimento próprio bem com sua própria direção, mesmo que funcionassem em conjunto.

A Lei ainda contempla, em seus Art. 89 e 90, versando sobre os profissionais que atuariam na educação pré-primária e qual seria sua formação, destaca os Institutos de Educação no qual seria ofertado a formação para este profissional.

Art. 89. Os Institutos de Educação, dentre os cursos de especialização, manterão curso de especialização em educação pré-primária, aberto aos graduados em escolas normais de grau colegial, de um (1) ano de duração.

Art. 90. As classes de Jardins de Infância deverão ser regidas por professores que possuírem o curso de especialização, previsto no artigo anterior.

Parágrafo único. Enquanto não houver professores especializados em número suficiente, os regentes de classe de Jardim de Infância deverão ser escolhidos, dentre professores normalistas, legalmente habilitados de acordo com a seguinte ordem preferencial:

- a) portadores de certificado de conclusão de curso regular de especialização em educação pré-primária;
- b) portadores de certificado de conclusão de curso intensivo de educação pré-primária;
- c) diplomados que já tenham exercido as funções (Paraná, 1964, p. 26).

Quando comparada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, a Lei nº 4978/64, representou um grande avanço em âmbito estadual, uma vez que, conforme exposto, a Educação Infantil não foi foco de preocupações das políticas educacionais.

Na realidade, do ponto de vista da história, a educação de crianças pequenas, esteve à margem do sistema educacional brasileiro, pois até meados dos anos oitenta, pouco se fez em termos de legislação

que garantisse a oferta desse nível de ensino. Posterior a segunda metade da década de 1980, vários segmentos uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre a importância de se compreender a infância como um período de profundas transformações na vida da criança (Paschoal; Machado, 2008, p. 7).

Com o crescente processo de industrialização do Estado do Paraná e sua urbanização, na segunda metade do século XX, observa-se um crescimento da oferta da educação para as crianças visando o atendimento das demandas de econômicas. Conforme destacam Wanishi e Rodrigues (2018), a Escola de Aplicação Monsenhor Celso, que foi fundada e funcionou na década de 1970 e 1980, na cidade de Astorga, serve como exemplo desse processo.

A análise dos dados revelados pelas fontes e entrevistas semiestruturadas aponta que a história da implantação do pré-escolar da Escola de Aplicação Monsenhor Celso esteve diretamente relacionada à necessidade da comunidade astorguense, e a década de 1970 se configurou como um processo do êxodo rural, a população abandonava o campo, atraída por melhores condições de vida na zona urbana. Decorrente disso, as mulheres iniciavam mudanças de ambiente, começaram a trabalhar fora, ter ritmo de vida diferente e necessitavam de um local para deixarem seus filhos (Wanishi; Rodrigues, 2018, p. 68).

Não obstante, uma vez que a fundação da escola objetivava o atendimento de demandas consideradas urgentes tendo em vista o contexto político e econômico do Paraná à época, a preocupação com a qualidade da educação oferecida, assim como a oferta de ambientes adequados ao pleno desenvolvimento das crianças ficou em segundo plano.

Para suprir essa necessidade, a turma do pré-escolar iniciou suas atividades em uma sala improvisada, não adaptada a essa faixa etária, na Escola de Aplicação Monsenhor Celso, e, com o apoio da comunidade, pais e da Associação de Pais e Professores (APP) da instituição, foi construída uma sala para assistir os alunos do pré-escolar, que foi inaugurada no dia 2 de outubro de 1973 (Wanishi; Rodrigues, 2018, p. 69).

Por mais que a referida instituição tenha sido criada pela iniciativa do Estado, a criação das condições adequadas à oferta desta modalidade veio por meio da iniciativa da Associação de pais e professores, o que indica que no Paraná, assim

como no resto do país, a oferta dessa etapa da Educação Básica se deu, ao menos até a promulgação da Constituição Federal, em 1988, pela iniciativa privada ou por filantropia.

Na década de 1990, observa-se alguns avanços com a promulgação de políticas educacionais que abrangeram a Educação Infantil, a exemplo, podemos citar a Deliberação nº 004/96, que norteava para o Curso de Formação de professores para a Educação Infantil, na modalidade de Estudos Adicionais em Nível de 2.º Grau, que em seu Art. 2º determinava que: “Os Estudos Adicionais para a Educação Infantil serão ofertados por estabelecimentos de 2º Grau que mantenham Curso de Magistério reconhecido ou por Instituições de Ensino Superior com Curso de Pedagogia, Habilitação Magistério, reconhecido” (Paraná, 1996, p. 1).

A Deliberação nº 004/96 estabelecia normas e orientações para o funcionamento e organização do curso de estudos adicionais para formação de professores da Educação Infantil. Para ofertar o curso as instituições tinham de ter:

Art. 3º - Para obter autorização de funcionamento do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil, na modalidade de Estudos Adicionais, o estabelecimento deverá instruir o processo dirigido à SEED, com os seguintes documentos:

a - Consulta Prévia nos Termos da Deliberação 025/84-CEE e aprovada pelo CEE, tanto para a rede particular como para a rede pública de ensino.

b - Regulamento do Curso.

c - Proposta curricular a ser adotada com base nos princípios contidos na Deliberação 034/93-CEE.

d - Distribuição da carga horária por disciplina.

e - Programas das disciplinas.

f - Relação do corpo docente e técnico-pedagógico qualificados.

g - Acervo bibliográfico específico e atualizado, enriquecido com obras que subsidiem a operacionalização do currículo proposto.

h - Proposta do Estágio Supervisionado, com indicação dos locais de sua realização, adequado à capacidade de matrícula e, se for o caso, cópias dos respectivos convênios.

i - Calendário Escolar definindo o período letivo, o mínimo de dias e horas destinados aos trabalhos escolares efetivos e ao Estágio Supervisionado (Paraná, 1996, p. 2).

Após Constituição Federal 1988 e da LDB 9394/1996, iniciaram-se os processos de municipalização da Educação Básica,

Com a nova legislação nacional, que inseriu a Educação Infantil no contexto da educação, os municípios brasileiros e, principalmente, nesta pesquisa, os paranaenses, no decorrer dos anos 1990 e 2000, tiveram sua própria história da passagem e do atendimento da criança de zero a seis anos. O processo de municipalização da educação paranaense foi um dos pioneiros em âmbito nacional. Já no governo de José Richa (1983-1986) pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, foram realizados os primeiros incentivos num sistema de colaboração entre o Estado e os municípios, aos quais eram encaminhadas propostas para que se responsabilizassem gradativamente pelo Ensino Fundamental e Educação Infantil através dos Termos e Acordos de Parceria Educacional. Com o governo Jaime Lerner, no final de 2002, a municipalização alcança cerca de 97% dos estabelecimentos educacionais (Moura; Lara, 2020, p. 88).

No final da década de 1990 houve a aprovação da Deliberação nº. 003/1999, em 3 de março de 1999, que estabelecia normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. O documento apresentou a concepção da Educação Infantil já de acordo com LDB 9394/1996, assim como os objetivos e finalidades da etapa, o documento também trazia orientações pertinentes à estrutura física dos estabelecimentos, bem como relação as práticas pedagógicas.

Tendo em vista o atendimento das demandas formativas do século XXI, é promulgada a Deliberação nº 02/2005, que assim como a Deliberação nº 003/1999, estabelecia normas e princípios para o funcionamento da Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná, indicando sua forma de organização, os objetivos, do trabalho pedagógico, instalações e espaços físicos dos centros de Educação Infantil. Observa-se, que com a Deliberação nº 02/2005, o Paraná apresentou avanços em sua legislação educacional para a Educação Infantil.

Atualmente e em vigor, pode-se apontar a Deliberação nº 02/2014, que estabelece Normas e Princípios para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Documento, que assim como a Deliberação nº 003/1999, também faz orientação acerca de como deve ser organizada a Educação Infantil. Em seu Art. 4º a Deliberação nº 02/2014, descreve onde dever ser ofertado a Educação Infantil:

A Educação Infantil deve ser oferecida em Centros de Educação Infantil, que se caracterizam como espaços institucionais, de ensino, públicos ou privados, atendendo às crianças em seu processo de desenvolvimento integral no sistema educacional da

primeira infância, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados pelo conselho de educação ao qual está vinculado (Paraná, 2014, p. 2).

O texto da Deliberação destaca importância de ambientes organizados e adequados para garantir o desenvolvimento da criança, bem como atividades planejadas para este fim, observando questões pedagógicas e de infraestrutura.

Em seu capítulo IV, a Deliberação nº 02/2014, discorre sobre os profissionais da educação, e determina, assim como a LDB 9394/96, a formação em nível superior em Pedagogia ou Curso Normal Superior ou a em nível médio na modalidade normal, já sobre a formação continuada fica de responsabilidade da mantenedora fornecer o aperfeiçoamento do seu quadro docente.

Com a relação profissionais que podem atuar na Educação Infantil, a Deliberação nº 02/2014, no Art. 23, estabelece que: “A instituição pode também contar com outros profissionais de atividades específicas, como os de saúde, higiene, assistência social e serviços especializados, de acordo com o atendimento a ser ofertado e o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino” (Paraná, 2014).

Fundamentado nas concepções pedagógicas de Vygotsky, o documento parte do pressuposto que “O trabalho educativo na Educação Infantil deve partir da apreensão das experiências da criança, considerando a aquisição e organização de novos conhecimentos. A criança precisa da ajuda do adulto em suas necessidades básicas” (Paraná, 2014, p. 22).

Cabe ressaltar que apesar dos avanços observados nos últimos anos mediante a promulgação de um conjunto de políticas educacionais voltadas à Educação Infantil, e a crescente participação da comunidade acadêmica, que vem produzindo estudos acerca da história e desenvolvimento dessa etapa da Educação Básica, que:

No caso do Paraná, consideramos que esse estado, carece de estudos sobre a trajetória histórica das instituições de atendimento à criança de zero a cinco anos de idade. Geralmente as fontes de consulta se resumem a recortes de artigos sobre um ou outro tema pertinente à infância, livros que retratam a infância em outros estados brasileiros e a fragmentação dos dados obtidos nos documentos oficiais do governo do Estado. No entanto, uma sistematização de caráter científico sobre o surgimento e expansão

dessas instituições de ensino no Paraná são praticamente inexpressivas (Paschoal; Machado, 2008, p. 2).

Assim, tem-se que realizar, justamente com a pesquisa bibliográfica de caráter histórico, o estudo das legislações ao longo do tempo, visto que não se encontra sistematizadas pesquisas acerca da história do ensino de crianças de zero a cinco anos, no Estado do Paraná.

Pela análise da legislação, tanto brasileira como paranaense, é possível afirmar que a institucionalização da educação infantil no Brasil ainda se encontra em processo de consolidação, tendo em vista que sua obrigatoriedade, em lei, está prevista apenas a partir dos quatro anos de idade. Além disso, o fato de se estar previsto em lei não significa que a administração dos municípios, responsáveis por sua implantação, estaria realizando de forma efetiva aquilo que lhes é imposto. Historiar os desdobramentos, na prática, das alterações trazidas pela inclusão de parte da educação pré-escolar como obrigatória traria outra dimensão desse processo. (Filipim; Rossi; Rodrigues, 2017, p. 616).

Dessa forma, espera-se que esta seção possa contribuir com o entendimento sobre os desdobramentos políticos e ideológicos relacionados a Educação Infantil, profissionalização e valorização dos professores da Educação Infantil ao longo da história, bem como com a sistematização das análises acerca da história dessa etapa da Educação Básica.

Na próxima seção busca-se realizar uma análise histórica do processo de reconhecimento da profissionalização dos profissionais da educação, sobretudo da Educação Infantil, buscando compreender os embates e debates travados ao longo da educação brasileira pelo reconhecimento da carreira docente desses professores.

3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção aborda-se a relação entre a formação e a profissionalização do professor da Educação Infantil. Para tanto, fez-se necessário, anteriormente, um estudo sobre a história da Educação Infantil a fim de entender os contextos e processos de que resultou. Assim, pesquisar esse processo histórico no qual a Educação Infantil vem construindo sua identidade no interior do sistema educacional brasileiro significa, também, buscar entender os processos e conflitos que constituiu, ao longo da história, o profissional que atuou e vem atuando na Educação Infantil.

Assim, é notória a importância da retomada de pesquisas sobre a valorização do trabalho docente sobre a ótica de classe, analisando as condições materiais e humanas, considerando os condicionantes históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais. Logo, os professores estão imersos em sua sociedade de contradições e lutas, a classe não deve se dispersar em nome de particularidades, a luta da classe trabalhadora é uma só, em benefício mútuo e totalizador. Deste modo, não há como esquivar-se do debate sobre os elementos de causalidade da precarização do trabalho do professor nos dias de hoje (Bertonceli, 2016, p. 50).

De forma que se busca, nesta pesquisa, evidenciar os processos históricos nos quais se inserem os professores da Educação Infantil que luta pelo reconhecimento enquanto profissionais da educação. Isto é, entender suas origens profissionais e quais são suas funções e sua identidade é de suma importância para a compreensão a respeito desse personagem social que é o professor da educação infantil, bem como é necessário entendermos como esse reconhecimento se dá no interior do sistema capitalista atual. Mariane Bertonceli (2016, p. 57) assim postula:

O papel de professar o conhecimento não é algo recente, há séculos foi instituída a ideia do ensino como atividade atrelada ao mestre que era reconhecido como um monitor, instrutor, estimulador ou um guia na construção do conhecimento, no entanto, diferente do que conhecemos atualmente, a grande parte do aprendizado ocorria na via cotidiana, através da passagem das experiências vividas. Contudo, essa caracterização foi se

modificando no decorrer do tempo, especificamente com a ascensão da sociedade capitalista.

A definição de professor perpassa o tempo, haja vista que a habilidade de ensinar sempre foi uma característica essencialmente humana. Assim, Hypolito (2020) traz, primeiramente, a ideia de sacerdócio vinculado ao ser professor, maneira esta que se permitia que se moldassem as características dos que atuariam na educação.

O ideário de vocação, o ideário de ato de ensinar entendido como sacerdócio, como missão, que considera o/a professor/a como aquele/a que professa, é algo anterior à feminização do magistério. Mas o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas (Hypolito, 2020, p. 70).

Tendo em vista que a função de professor, compreendendo esse como aquele que tem por função ensinar/transmitir/ensinar um conjunto de saberes de modo sistemático e metódico, Bertonceli (2016) ao abordar a questão do surgimento do professor o atrela ao surgimento das instituições escolares:

Inicialmente com a institucionalização da escola, quem fazia parte dos bancos escolares eram prioritariamente o público masculino e os “monitores” eram exclusivamente homens. Foi apenas a partir da revolução francesa e com ascensão completa da burguesia ao poder e o crescimento das repúblicas de caráter liberal democrático, que a mulher é chamada a assumir uma nova postura social (Bertonceli, 2016, p. 59).

É de se notar o fato de as instituições de ensino passarem a assimilar o trabalho feminino como forma de atendimento das demandas do desenvolvimento econômico que vinha ocorrendo. Em relação à docência feminina, o fato de as mulheres necessitarem de uma formação específica e científica para a prática da docência é deixado de lado, uma vez que as atividades de cuidado e educação das crianças estava diretamente vinculada ao seu trabalho doméstico, pois acreditava-se, que pelo fato de ser mãe estas possuíam uma vocação nativa para o ofício. Hypolito (2020, p. 73), assim destaca:

As mulheres aos poucos foram surgindo dentro do ambiente escolar, ainda no Império teve uma lei em 1827 onde mulher tiveram o direito a educação em escola primeiras letras para meninas. Isso fomentou surgimento de mulheres posteriormente na docência primária, visto que as mulheres não tinham direito ao ensino superior pois era uma chance de a mulher poder dar continuidade nos seus estudos.

Salienta-se, ainda, outros fatores que contribuíram para que as mulheres atuassem no magistério, visto que era uma das profissões que permitia a conciliação entre o trabalho doméstico e materno e a docência ocorresse, pois o trabalho de lecionar acontecia em um único turno. Havia três aspectos que influenciaram na disseminação do trabalho feminino na docência, sendo eles: a falta de acesso e progressão aos estudos às meninas; a possibilidade de conciliar a vida profissional com os afazeres domésticos e, por fim, o desinteresse na profissão por parte dos homens devido aos baixos salários (Hypolito, 2020).

Apesar de, com o passar dos anos, o número de mulheres atuando como docente tenha crescido, Hypolito (2020) aponta que eram os homens que recebiam os maiores salários. Mesmo porque, por menor que fosse o contingente de homens atuando como professor, eles ocupavam cargos de dirigentes e comissionados, “[...] os homens abandonaram a sala de aula, mas não a burocracia e os cargos dirigentes do ensino de primeiro grau” (Hypolito, 2020, p. 79).

No caso da Educação Infantil, o processo de feminização se tornou mais acentuada devido a faixa etária atendida, pois sendo do zero aos seis anos de idade marcado como o início dos processos de escolarização infantil, a figura da mulher se apresentava como mais pertinente no sentido de personificar a presença da mãe no processo de formação humano, que se cristaliza no processo de educação escolarizado.

A relação que se estabelece entre professora, especialmente de Educação Infantil como o trabalho doméstico, na qual a mulher recebe há muitos séculos uma marca simbólica de “educadora nata” que nasce com atributos, ou certa predisposição para lidar com a criança, o famoso “jeitinho” influencia um olhar reducionista no sentido de desqualificação do trabalho educativo (Bertonceli, 2016, p. 61).

À medida que se cria esta visão com relação aos profissionais que atuam na Educação Infantil, no qual a profissão é vinculada à vocação ou a uma característica natural atrelada ao feminino, permitiu-se que historicamente estas professoras não tivessem formação adequada, valorização e condições mínimas de trabalho, o que causou até mesmo uma dificuldade no que diz respeito ao seu reconhecimento como profissionais da educação por parte da sociedade.

Ao buscar mais sobre este assunto da mulher enquanto apta para ser profissional ideal para atuação no Ensino Infantil, destaca-se os estudos de Alessandra Arce, os quais abordam a feminilização e o mito da vocação. Tal como ela destaca:

[...] evidenciou que historicamente, foram construídas imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, que se cristalizaram e ganharam um status de “sagradas”, determinando, sem que se coloquem em discussão, os papéis sociais da criança e da mulher. Nesse sentido, tomou-se necessário recorrermos à categoria de mito (Arce, 2001, p.169).

Seus estudos trazem discussões entorno da categoria do mito que se instaurou sobre o profissional que atuam na Educação Infantil:

Trabalhando com essa acepção de mito, constatei, mediante estudos, que a constituição histórica da imagem do profissional de Educação Infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância (Arce, 2001, p.170).

Arce (2001), em busca do que influenciou este movimento sobre a educadora nata no Brasil, se aprofundou nas teorias de Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Froebel e Maria Montessori, que foram grandes influenciadores do trabalho com a Educação Infantil no Brasil. Para Rousseau a mulher utilizava de seus atributos naturais da maternidade para educar uma criança, possibilitando um mesmo aconchego do seu lar:

Para o filósofo, a mulher (este ser considerado débil, sensível, propício à maledicência, que deveria ser resguardado, no lar, da competitividade da vida pública) passava automaticamente, graças

aos seus atributos naturais para maternidade, dos quais os citados anteriormente fazem parte, a dedicar-se á educação de um outro ser também débil a princípio, frágil e que deve ser protegido no seu aconchego do lar (Arce, 2001, p. 171).

Já a concepção de Froebel atribuiu uma outra nomenclatura para as mulheres que trabalham com a infância, porém sobre o assunto, o autor destaca que o trabalho com crianças pequenas tinha de estar relacionado ao afeto:

“[...] figura mítica da rainha do lar substituta um outro nome: jardineira, acrescentado que a mesma deve concentrar-se, em seu trabalho, nos interesses e necessidades da criança, que deveria ser tratada pela jardineira com todo amor e carinho sem interferir em seu crescimento, cultivando os germens da tendência natural que possuiria o ser humano, a de unir-se a natureza e ao criador (Arce, 2001, p. 171).

Montessori, por sua vez, absorveu o mito da maternidade como fonte da educadora e uniu-a a psicologia do desenvolvimento infantil, atrelando o papel dessa mulher como uma auxiliar do desenvolvimento da criança:

Montessori estabelecia, de forma radical, que a função da mulher não é a de ensinar, mas apenas orientar e facilitar o processo de aprendizagem e, em decorrência disso, não caberia dar ênfase á formação teórica desse profissional, pois o grande condutor do cotidiano escolar seriam os interesses e necessidades das crianças com as quais a mestra trabalha (Arce, 2001, p. 172).

Arce (2001) correlaciona as teorias de Froebel e Montessori, no que diz respeito a figura da pessoa que atua com as crianças pequenas (0 a 6 anos), ainda ligadas ao lado materno e como habilidades natas das mulheres. Mas, por sua vez, ambos trazem o início de mudança que incluiu métodos mais relacionados à psicologia na formação da profissional. Arce (2001, p. 173), assim propõe:

A ambigüidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da Educação Infantil, predomina a utilização de termos como “profissional” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar.

O termo tia, sendo utilizado para designar a docente da Educação Infantil, foi uma das maneiras de realizar a extensão desse ambiente doméstico e familiar

da criança, atribuindo a essa e ao seu fazer, também características afetivas como: carinhosa, bondosa, amorosa etc (Arce, 2001).

Freire (1997) em sua obra **Professora sim, tia não**, faz referência ao termo tia para identificação da professora, mas por outra perspectiva.

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas (Freire, 1997, p. 9-10).

Para Freire (1997), o termo “tia” se torna uma armadilha ideológica dando a professora uma ilusão sobre a sua profissão, com objetivo de abrandar sua capacidade de luta, “Não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos” (Freire, 1997, p. 18). Ainda dentro deste pensamento, Freire (1997) destaca que não há nenhum problema para atual ou futura professora preferir ser chamada de tia, desde que ela tenha conhecimento das implicações ideológicas por trás da terminologia.

Sobre a visão da comunidade escolar com relação ao trabalho e perfil do professor da Educação Infantil, Alves e Côco (2018) realizaram uma pesquisa com os familiares que integravam uma fila em busca de vagas na Educação Infantil pública, com objetivo de conhecer quais eram suas expectativas em relação a instituição e ao trabalho docente nesta etapa. Por meio de entrevista levantaram dados sobre o que as famílias esperavam das futuras professoras, que iriam lecionar para seus filhos, e o que obtiveram foi um “[...] conjunto de elementos na

composição do trabalho docente, abarcando tanto referências a amor, paciência e bondade, quanto a afirmação de requisitos formativos” (Alves; Côco, 2018, p. 1).

Para as entrevistas, elas elencaram dois temas, sendo eles “concepções do trabalho desenvolvido na Educação Infantil e conquistas, avanços e desafios docentes” (Alves; Côco, 2018, p. 02).

As enunciações sinalizam sentidos que informam concepções de trabalho docente, mediadas na perspectiva do outro como interlocutor das ações. Inicialmente, destacamos uma interlocução movida por uma expectativa de substituição da família, observando referências aos profissionais da EI no feminino, sem indicar possíveis distinções entre os professores e os auxiliares. Esses destaques não podem ser dissociados do contexto histórico de feminilização da carreira docente, especialmente no trabalho com as crianças pequenas [...] (Alves; Côco, 2018, p.7).

O que Alves e Côco (2018) identificaram foi a criação de expectativas relacionadas a substituição da mãe ou da família no que diz respeito a questões de afeto para com a criança, por parte da figura da professora do Educação Infantil. Tal que assim pontuam:

[...] essa problematização envolvendo os afetos, também destacamos uma expectativa de trabalho com as crianças diferente do que as oportunizadas pelas famílias – sendo melhor –, recorrendo a elementos de amor à profissão ligados a atributos inatos (dom), com destaque para o amor às crianças, inclusive minimizando o reconhecimento profissional ligado à remuneração [...] (Alves; Côco, 2018, p. 8).

No entanto, destaca-se que o desenvolvimento na docência não depende do amor para com as crianças ou o dom de ser professora, é preciso requerer melhores condições de trabalho e de formação, semelhante à de entender as crianças “como sujeitos legítimos, singulares e de direitos à participação nos processos educativos, em especial, aqueles que a elas são dirigidos” (Alves; Côco, 2018, p. 11).

[...] haja vista que percebemos a exigência dos familiares com os profissionais da instituição, principalmente a professora. Cobram, além da formação para o trabalho com as crianças, afeto, carinho, amor e dedicação a todas elas de igual modo. Destacam-se, nos enunciados, a preocupação, o cuidado e a atenção como práticas

indispensáveis aos docentes na EI, o que reafirma a especificidade do trabalho. O sentimento da maternidade na profissão docente ainda se mostra muito presente, sendo necessário ressignificar as práticas para que os familiares integrem a perspectiva de cuidado como princípio educativo na EI e não como alternativa à ausência familiar (Alves; Côco, 2018, p. 22).

As famílias que foram entrevistadas demonstraram preocupação no que diz respeito a formação dos professores que atuam na Educação Infantil, mas enfatizando que “[...] formação docente que atenda às especificidades do trabalho com a criança na EI, há expectativa dos familiares no sentido de que os profissionais sejam pessoas pacientes, amorosas, bondosas e que prezem pelo cuidado físico das crianças” (Alves; Côco, 2018, p. 22).

Esta questões domésticos/familiares que envolvem as professoras da Educação Infantil, também são relacionadas devido ao olhar sobre o “cuidado” que uma criança pequena necessita, e que muitas vezes acaba por ser interpretado de maneira literal, se restringindo somente a ação de cuidar, dissociado do princípio educativo.

Ao pensar sobre esse cuidado na Educação Infantil, busca-se no interior dos documentos oficiais, como este tema é retratado e orientado para o trabalho docente. O primeiro documento em análise é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil⁶ de 1998, que realiza apontamentos sobre o cuidar:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (Brasil, 1998, p. 24).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais⁷ (2013) podemos encontrar as seguintes descrições com relação ao ato de cuidar e educar na Educação Infantil:

[...] é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o

⁶ Este documento foi criado para orientação pedagógica do trabalho com a educação infantil.

⁷ O documento traz a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, das páginas 80 a 100.

estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (Brasil, 2013, p. 17).

Esses documentos abordam o cuidado como algo indissociável do ato de educar. Assim, quando se projeta a ação de cuidado somente na etapa da Educação Infantil, é preciso perceber que existem ações de cuidado no interior das especificidades das outras etapas da Educação Básica. As Diretrizes enfatizam o ato de cuidar como um acolhimento de todos, no sentido de efetivar e incluir todos no interior do sistema de educação, garantindo e confirmando o direito a educação:

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações (Brasil, 2013, p. 89).

O documento é bem explicativo, quando traz o professor como aquele que está inserido no ambiente escolar para ensinar. Mas naquilo que se refere ao contexto do trabalho com as crianças pequenas assume o papel de auxiliar no processo de autonomia destas crianças no interior do processo de ensino e aprendizagem. Aqui também se salienta que o processo acontece simultâneo com o contexto familiar (Brasil, 2013).

Assim, um dos documentos que se tem como norteadores da Educação Básica atualmente é a Base Nacional Comum Curricular, do ano de 2017, que também traz, assim como os demais documentos, o cuidado como algo

indissociável do educar na Educação Infantil:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36, grifos nossos).

Para Sayão (2010), ao se atrelar as ações de cuidar com o educar, muitas vezes faz-se com que ele diferencie a etapa da Educação Infantil das demais, tornando o cuidar quase uma característica somente desta etapa:

Além disso, o cuidado, ao ser caracterizado como uma das funções da Educação Infantil (MACHADO, 2000), teve também como objetivo uma espécie de distanciamento em relação ao Ensino Fundamental. Ou seja, uma das funções atribuídas ao cuidado quando integrado à educação era promover a especificidade do “zero a seis”, diferenciando o que era peculiar da Educação Infantil do que era característico do Ensino Fundamental porque as crianças pequenas eram ainda dependentes dos adultos (Sayão, 2010, p. 78).

Dessa forma, ao se atrelar a ação de cuidar como prática específica e única da Educação Infantil, o que se tem é a desvalorização dessa etapa e, conseqüentemente dos profissionais que nela atuam, ademais, podemos ver em nosso país, o qual possui raízes históricas escravocratas, que os trabalhos de cunho doméstico são vistos como de responsabilidade das mulheres, ocasionando uma desvalorização, por parte de nossa sociedade, de tais trabalhos.

Dessa forma, conhecer a história brasileira, e a história da educação, destacando a Educação Infantil, torna possível perceber que debates relacionados a desvalorização dos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica, é uma questão estrutural da nossa sociedade:

A profunda desigualdade econômica e social em que vivemos no Brasil é uma das conseqüências de políticas pautadas em tal visão e que se acirram pela exclusão da escolarização a que muitos/as são submetidos/as, incluindo aí o acesso à Educação Infantil. No bojo dessas desigualdades, o trabalho empreendido por mulheres escravas ou suas descendentes estava determinado por tais diferenças. Mulheres negras e suas descendentes com baixa ou nenhuma escolarização possuíam – e ainda possuem – poucas chances de trabalho, restando-lhes o cuidado das casas ou dos/as filhos/as da classe economicamente privilegiada. As atuais empregadas domésticas e babás, além de outras profissões socialmente desvalorizadas e categorizadas como “femininas”, têm origem nesses meandros da história brasileira, e a creche, em nosso país, está atravessada por essas determinações. Isso é válido não somente em relação às crianças que as freqüentam, mas para as profissionais que lá trabalham. A consciência que a área possui da necessidade de empreender ações e políticas que visem à qualificação, formação e melhoria dos níveis de escolarização dos/as profissionais fica, muitas vezes, prejudicada pela visão comum de que para “cuidar de crianças”, assim como o faziam as escravas, não é preciso formação. Basta gostar de crianças, ter jeito e vocação, desconhecendo-se que tais critérios também são construções socioculturais que trazem conseqüências sérias para a profissão (Sayão, 2010, p. 77).

A grande maioria dos profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica brasileira, são mulheres, oriundas das camadas mais pobres da sociedade que receberam uma formação, muitas vezes, somente em nível médio, e que em sua grande maioria não tem o reconhecimento e uma valorização efetiva, mesmo com a legislação existente as amparando.

A pesquisa de Gatti (2010) trouxe confirmação deste processo de feminilização da docência, em específico as da Educação Infantil e anos iniciais como já citadas anteriormente, situações estas que contribuíram para o atual patamar visto na educação brasileira.

No que se refere à bagagem cultural anterior, a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Observa-se, contudo, que há também uma proporção, que não é tão pequena para os padrões de escolaridade da população, de alunos que possuem pais com

instrução de nível médio. Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos (Gatti, 2010, p. 1363).

Essas discussões relacionadas à origem da profissionalização deste docente da Educação Infantil ainda tem fatores que favorecem a desvalorização profissional. Aquilo que se tem hoje é uma falta de acesso a formação profissional qualificada e o desinteresse por parte da população mais jovem em seguir a carreira, justo pelo falta da valorização e falta de uma perspectiva de crescimento profissional.

A análise entorno da origem dos professores da Educação Infantil, nos permite entender os processos de precarização e de desvalorização que estes profissionais enfrentam, trabalho este que foi atrelado ao trabalho doméstico e feminino, o que resultou em baixos investimentos por meio dos órgãos públicos.

Desta forma, a formação de profissionais da Educação Infantil se apresenta cada vez mais como um desafio a ser superado pela sociedade, haja vista que é por meio da participação ativa desses profissionais na fase inicial do processo de ensino aprendizagem, que é possível que os futuros cidadãos possam se tornar capazes de exercer sua plena cidadania. Isto é, sem um preparo e incentivo para que tais profissionais possam ser de fato esse profissional, não existe perspectiva para esse processo continuar existindo, uma vez que sem essa etapa concluída, as outras pertencentes a esse processo pereceram cada vez mais.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A história da formação de professores é marcada, em seu início, por sua ausência, uma vez que a maioria dos que se dedicavam ao ensino eram pessoas que já dominavam a leitura, a escrita e os cálculos e reproduziam, nas escolas, esses conhecimentos. Cabe apontar que, no início do século XX poucos brasileiros possuíam acesso à instrução, sendo esses oriundos de família com maior poder aquisitivo, tornando a profissão uma atividade de grande prestígio social.

Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a Educação Infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos (Gatti, 2010, p. 1356).

Gatti (2010) relata que houve alguns movimentos e preocupações para a formação dos professores no Brasil. Quem exercia o ofício de lecionar eram profissionais sem formação, que tinha somente o domínio da leitura, escrita e cálculos:

A condição de profissionalização foi se instituindo após o período de industrialização e a abolição da escravatura e a instauração do trabalho assalariado. Com o desejo de modernização do país, de escolarização para todos e preparo para o mercado de trabalho, advindo de uma concepção burguesa, o país se deparou com um empecilho no que concerne ao investimento público no ensino, pois os homens não aceitavam ganhar pouco como “profissionais do ofício de ensinar” (Bertonceli, 2016, p. 62).

No contexto brasileiro a formação de professores ocorre de maneira tardia, e aqui se destaca a formação dos professores que atuavam na Educação Infantil, que nos primeiros movimentos de se pensar em cursos para formar professores não houve a contemplação desses profissionais que seriam responsáveis por formar crianças pequenas.

Para o nível secundário de ensino não havia até o final dos anos trinta propriamente uma formação específica para os docentes. Estes eram profissionais com formações diversas que eventualmente vinham lecionar nessas escolas. Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões

pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência (Gatti *et al.*, 2019, p. 23).

Gatti (2019) destaca ainda, que na década de 1980 havia os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que foram criados para formar estes profissionais.

No entanto, esses centros que foram bem-sucedidos na formação de docentes para os primeiros anos do ensino fundamental e Educação Infantil também foram extintos aos poucos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, quando se propôs a formação de todos os professores em nível superior (Gatti *et al.*, 2019, p. 25).

Observa-se, portanto que, mesmo que anteriormente à promulgação da Lei nº 9.394/96, já existiam algumas ações no sentido de formação destes docentes, porém é somente a partir da LDB que há a formalização da formação dos professores da Educação Infantil.

Assim, podemos dizer que, no que se refere à formação de professores para a educação infantil, sua trajetória de lutas provocou a necessidade de se instituir uma legislação que respondesse a problemas históricos. Contudo, a realidade educativa da criança e a formação dos professores são tão complexas que ainda apresentam desafios para sua efetivação. Desta forma, entendemos que é no fazer cotidiano dos profissionais da educação que se pode encontrar os elementos necessários para sua formação (Peroza; Martins, 2016, p. 812).

Destaca-se a especificidade que a Educação Infantil engloba dentro do seu trabalho e quanto isso impacta os professores que atuam nesta etapa Educação Básica, entendendo a necessidade de uma formação especializada para estes professores da Educação Infantil.

Entendemos, com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela

sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação (Gatti, 2010, p. 1360).

Como as primeiras iniciativas de Educação Infantil tem origem na assistência social e no campo da saúde, não houve preocupação com a formação dos professores que atuariam com as crianças.

Nesse sentido, o atendimento institucional nos primeiros anos da vida da criança se tornou um reclame nacional. Mas, diferentemente da educação primária, não existia requisito mínimo de formação para o trabalho com as crianças da Educação Infantil, o que fez com que em diversos momentos as cuidadoras nas creches não dispunham minimamente de escolarização básica. Assim, a creche inicialmente estava vinculada a Assistência Social e a defesa dos direitos de proteção à integridade física do sujeito e não ao campo da educação (Bertonceli, 2016, p. 65).

No contexto histórico da Educação Infantil, a formação dos professores evoluiu em paralelo com o desenvolvimento dessa etapa no sistema educacional brasileiro. Ainda há muitas questões a serem debatidas sobre a formação dos professores que atualmente e futuramente irão atuar nessa área. Isso inclui uma análise dos cursos de pedagogia, que geralmente são responsáveis por preparar os professores para lidar com essa faixa etária específica.

Assim, compreende-se que na prática desenvolvida no interior das instituições de educação infantil foram encontrados os problemas que desafiaram educadores e pesquisadores. Estes, por sua vez, ao sistematizarem os conhecimentos e confrontarem com os estudos das diferentes áreas, acabaram por impulsionar novas maneiras de conceber a criança e seu processo educativo na educação infantil, gerando mudanças nas propostas de formação docente (Peroza; Martins, 2016, p. 820).

Mesmo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e licenciatura, Resolução nº 01/2006 que regulamenta os cursos de pedagogia, tem-se muitas divergências quando se fala da formação do professor da Educação Infantil. Esses cursos ofertam uma formação em gestão e orientação escolar, ensino na Educação Básica, trabalho empresarial e hospitalar, sendo muitas áreas de abrangências dentro de um só curso.

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (Gatti, 2010, p. 1357).

Aqui, mais uma vez acontece o confronto com a realidade de que outra vez educadores que trabalham na Educação Infantil ainda aspiram ao ensino superior. Por esta razão, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 prevê a meta número quinze que exige uma estrutura de cooperação entre o governo federal, os estados, os municípios e o sindicato, a fim de avançar na política de ensino superior que se alinhe com áreas de atuação dos educadores (Brasil, 2014).

De acordo com relatório linha de base 2022 INEP, das metas do PNE, o indicador 15A “Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam”, a meta prevê que 100% dos docentes que atuam na Educação Infantil tenham a formação em nível superior equivalente a área de conhecimento que lecionam até 2024. No entanto, o que relatório apontou que no período de 2013 a 2021 o atendimento da meta era de que somente 60,7% dos docentes da Educação Infantil tinham esta formação adequada para a área de conhecimento que lecionam (Brasil, 2022, p. 325).

No período analisado, houve incrementos em todas as etapas de ensino observadas, ainda que em ritmos distintos [...]. É importante destacar que a educação infantil, antes com a menor adequação da formação docente, foi a etapa que apresentou a maior evolução no período – correspondente a 18,5 p.p. – e alcançou, em 2021, o percentual de 60,7%, muito acima dos 42,2% da linha de base (Brasil, 2022, p. 325).

Destaca-se ainda a oferta de formação superior em cursos de licenciaturas de instituições privadas, a preços baixos, servindo, muitas vezes, de refúgio ou de único caminho para que um indivíduo da classe trabalhadora tenha acesso ao ensino superior. Os cursos Educação à Distância são facilitadores, pois possibilitam que esta pessoa conclua seus estudos trabalhando e ainda sem precisar se

deslocar de casa ou para centros onde encontra-se faculdades/universidades públicas do país.

Aqui há um círculo vicioso no qual perpetua questões relativas ao capitalismo e que mantem um sistema desigual e reprodutivo de uma realidade que possibilita a continuidade da exploração. Propaga-se a oferta de formação de baixa qualidade a uma população que não têm condições, nem financeiras e nem de conhecimento, para argumentar em relação a esta formação. Sem oferta de formação de qualidade a sua remuneração automaticamente não será “da melhor”, e isso é resultado de processo histórico e estrutural em nosso país.

No caso da Educação Infantil a profissionalização também foi dificultada em virtude da forma histórica como se constituiu no Brasil: vinculada prioritariamente a ideia de assistência dos menores, logo, se pensava que não havia necessidade de formação para ser “cuidadora de criança” (Bertonceli, 2016, p. 63).

Bertonceli (2016) destaca que quando se começa a pensar sobre os profissionais para atuarem na Educação Infantil propõem-se a mulher, visto que poderia pagar salários menores, já que os homens não aceitavam ganhar menos e assim era mais fácil baratear os custos na oferta do ensino para as crianças.

Destaca-se que esse processo histórico de construção da identificação do professor a Educação Infantil faz parte de um compilado de reivindicação de direitos de vários grupos da sociedade passando pelos direitos das crianças, dos direitos das mulheres, da classe trabalhadora e os direitos das profissionais que atuariam nesta etapa. Grupos estes que dentro de um sistema capitalista são os, mas explorados, desvalorizados e excluídos, a fins que permanência do sistema em funcionamento.

Pensando na sociedade brasileira, onde o trabalho feminino ainda é desvalorizado e mal remunerado no qual ainda necessita haver medidas por meio de políticas públicas, assim como vem sendo discutida no Senado a PL 1.085/2023⁸. Para garantia de valorização do trabalho feminino, aqui também incluem políticas para financiamento da Educação Infantil, visto que em pleno século XXI ainda temos atrasos relacionados aos direitos femininos e infantis.

O Projeto de Lei nº 1085/23, do Poder Executivo, garante o pagamento pelo empregador de salários iguais para homens e mulheres que exercem a mesma função. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

O retrato das últimas décadas do séc. XX se arrastam até os dias atuais com repercussões ainda visíveis sobre o olhar, a organização e o investimento em educação infantil, porém com novas características que acompanham a mudanças políticas, econômicas e sociais no mundo do trabalho.

Enfim, as lamentáveis circunstâncias a que foi submetida a educação pública trouxe barreiras ao desenvolvimento de uma categoria de profissionais, para que construíssem e consolidassem uma identidade neste nível de ensino, bem como, fomentou o desinteresse pela formação. Com isso, desde o século XX tivemos grande expansão desta categoria de educação no país, no entanto, chegando aos dias atuais ainda não conseguimos alcançar o número ideal de atendimento na Educação Infantil (0 a 5 anos), que continua sendo objeto de luta (Bertonceli, 2016, p. 68).

Sobre a universalização do atendimento da Educação Infantil temos a meta 1 do Plano Nacional da Educação (2014-2024), o qual prevê o seguinte:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, p. 16).

De acordo com o relatório linha de base 2022 do INEP em nível nacional o percentual da meta era de 100% da população de 4 a 5 anos estarem frequentando a escola ou creche entre 2013-2019, entretanto o percentual atingindo segundo documento é de 94,1% em 2019. Cabe-nos lembrar que desde 2013, com a aprovação da Lei nº 12.796 houve uma alteração na idade da obrigatoriedade do ensino, passando a ser o obrigatória a frequência em instituição escolar de educação formal pessoas que possuem idade entre 4 e 17 anos, percebe-se, assim um sintoma da crise da educação do país, uma vez que nem a população que esta inclusa na obrigatoriedade do ensino tem acesso correspondente a 100% de atendimento.

A situação se agrava quando passamos para a faixa etária da população de 0 a 3 anos, a qual a taxa de atendimento da meta está prevista até final de vigência do plano para 50%, o que relatório apontou foi uma taxa de 37,0% da população

desta faixa atendida.

A partir do final da década de 1980, aumentou a demanda pela escola, mas sua qualidade não acompanhou o número de vagas oferecidas, o que fez com que os alunos provenientes de melhores condições financeiras migrassem para as escolas privadas; o professor teve sua formação esvaziada, deixando de ser valorizado socialmente, os salários tiveram queda vertiginosa, o que também contribuiu para minimização do *status* do professor. Além disso, a culpabilização do professor pelos males da escola, o educador em condição de ser necessário ou desnecessário, tanto para a classe dominante como para a classe trabalhadora, dependendo do projeto com o qual está comprometido (Marsiglia, 2011, p. 9).

Contudo devemos destacar que as políticas de valorização dos profissionais do magistério tiveram e vem tendo um papel muito importante no que diz respeito ao como os professores são valorizados. Contudo não se deve acreditar que somente a criação dessas políticas garantirão a valorização deles.

As concepções de valorização da categoria docente estão atreladas a ideia de que é necessário ocorrer a retomada de uma identidade profissional que possibilite recuperar o prestígio social perdido devido à aspectos ligados ao assalariamento e a falta de condições dignas de trabalho, também a perda da autonomia profissional derivada pela reorganização da escola com semelhanças ao sistema fabril e a entrada em massa da mulher neste setor (Bertonceli, 2016, p. 50).

A necessidade de o professorado entender-se como classe trabalhadora e de compreender o processo histórico que a profissão vem passando desde a sua criação é de suma importância para os movimentos de luta e resistência sobre as condições de trabalho as quais que muitas vezes são submetidos.

A partir de uma análise que tenta entender o trabalho das professoras a partir da identificação e do estudo das contradições e buscando interpretá-las numa totalidade, o autor vai trazendo os elementos que caracterizam o conformismo e as formas de resistência (Hypolito, 2020).

A convergência das mulheres ao magistério não ocorreu somente por interesses estruturais da sociedade e por interesses patriarcais ou porque era “natural” para as mulheres educar crianças; ocorreu também porque essa opção foi possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres. Foi um espaço de emancipação

conquistado e não simplesmente concedido por uma sociedade masculina (Hypolito, 2020, p. 85).

Conhecer os processos históricos ao qual o trabalho docente foi construído e quais foram suas determinações nos permite ter uma análise do nosso cenário atual. Entender que processo de feminilização foram determinados e que influenciaram não só o trabalho docente mais também a instrutura da sociedade.

O processo de feminização do magistério é um processo que coincide com o processo de transformação do trabalho docente em trabalho assalariado, controlado pelo Estado do, submetido a formas de controle externas ao próprio processo de trabalho, retirado das professoras e dos professores formas autônomas de controle sobre *o que* e *como* ensinar. O processo de racionalização e parcelamento do trabalho docente é simultâneo à transformação desse trabalho em trabalho feminino (Hypolito, 2020, p. 88).

Hypolito (2020) recorreu ao autor Apple para entender os processos que permitiram e influenciaram a feminilização na docência, destacando que as mulheres são mais suscetíveis a serem proletarizadas.

[...] isso se deve às formas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral de se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais (Hypolito, 2020, 88).

O estudo trazido nesta seção foi importante para compreender os processos históricos pelo quais os docentes da Educação Infantil, aqui em específico, passaram e que resultam até hoje em uma desvalorização do seu trabalho. Assim, pode-se reconhecer que as características que podem ser observadas dentro do colegiado de professores da educação infantil são resultantes de determinações políticas, econômicas, sociais cujo objetivo é o desenvolvimento e manutenção do capitalismo e de sua conseqüente compreensão da educação pública como gasto que deve ter custos maiores, sobretudo em investimentos da Educação Infantil em nosso país.

Concluindo, o processo de feminilização. Praticamente generalizado em todo o ocidente, mudou o perfil do/a professor/a primário/a. A docência elementar era exercida por homens e à

medida que o sistema de ensino se expande, com o desenvolvimento do capitalismo, passa a ser exercitada fundamentalmente por mulheres. Isso foi possível devido a múltiplos fatores relacionados com a condição cultural da mulher, com a *ideologia da domesticidade*, com a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as “habilidades femininas” e com o ideário do sacerdócio e da vocação, dentre outros (Hypolito, 2020, p. 91, grifos do autor).

Pretende-se que esta seção tenha dado um bom respaldo histórico para a próxima na qual será analisado os planos de carreiras dos docentes nos municípios da AMUNORPI e suas efetivações de direitos já adquiridos em lei aos professores da Educação Infantil desta região.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO

Nesta seção analisaremos as legislações relacionadas a valorização dos professores da Educação Básica, bem como destaca-se os professores que atuam na Educação Infantil. É na Constituição de 1988 que temos a garantia da educação para as crianças menores de seis anos, e simultaneamente inicia movimentos a valorização do trabalho docente. Bem como vimos na seção 3, sobre o surgimento dos professores da Educação Infantil demorou a caracterização deste profissional, que por bom tempo foi associado ao trabalho meramente doméstico sem fins pedagógicos.

À medida que a Educação Infantil vem sendo constituída no Brasil, foi se entendendo a importância de se ter um professor formado para atuar nesta nova etapa da Educação Básica, a qual faria parte da nova organização do sistema educacional brasileiro. Este espaço que a Educação Infantil vem buscando na história da educação nacional vem, de certa maneira, construindo também o docente que atua com as crianças de zero a seis anos.

A desvalorização dos docentes que atuam na Educação Infantil vem em conjunto com a de professores de todas as etapas da educação brasileiras, visto que por muito tempo os docentes que atuavam na etapa nem se quer eram reconhecidos como membros da classe de professores.

Problemas como valorização e condições de trabalho são temas recorrentes aos professores da Educação Infantil, pensando que é uma etapa da educação que tem uma história recente e, que como por muito tempo ela aconteceu sem uma legislação que a amparasse e exigisse padrões de qualidade de ensino e atendimento.

Embora ainda existam indícios da precarização sobre o trabalho docente na educação dos pequenos, devemos reconhecer a importância das políticas públicas educacionais, que representam o movimento histórico pela democratização da Educação Infantil, bem como pela valorização do professor [...] (Bertonceli, 2016, p. 69).

No estudo destacamos a Constituição de 1988, a LDB de 1996 as leis do FUNDEF e FUNDEB, Lei do piso do magistério, a Resolução CNE/CEB 02/2009, PNE 2014-2024 e os planos de carreiras dos municípios, que preveem a valorização e a carreira docente e integra um conjunto de políticas públicas que foram conquistadas pelos docentes após a redemocratização do nosso país.

Por fim nesta seção abordaremos a análise das carreiras dos professores de Educação Infantil dos municípios do norte pioneiro paranaense, para tanto abordaremos a legislação que ampara os direitos destes profissionais primeiramente, “Conhecer e analisar a legislação nacional é um exercício importante para compreender a carreira docente e seus elementos – formação, condições de trabalho e remuneração, enquanto direito historicamente conquistado” (Cordeiro, 2020, p. 25).

4.1 LEGISLAÇÃO DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

A década de 1980 foi marcada por grandes mudanças no Brasil, rica em grandes movimentos feitos pela sociedade, que buscava pelo fim da ditadura militar e o começo da redemocratização do país. Eis que é constituída a atual Constituição Federal 1988, que trouxe em seus artigos, novos direitos e assim incluiu mais seguimentos da sociedade brasileira, assim foi com a Educação Infantil e a valorização dos professores.

A valorização docente é um princípio constitucional definido de forma inédita em 1988 (Brasil, 1988). A remuneração consiste em um dos elementos fortes de disputa desde aquele momento, colocando em confronto atores sociais coletivos, que têm buscado influenciar as ações do Estado, via legislação nacional e legislação local, dada a descentralização dos vínculos de empregos de professores nas diferentes redes públicas de ensino no Brasil (Gouveia; Fernandes; Ferraz, 2022, p. 4).

Cordeiro (2020) pesquisa sobre o plano de carreira como valorização do professor, destaca que a Constituição Federal de 1988 marcou o princípio das legislações que preveria os direitos de valorização dos professores.

V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas: (redação da EC 53/2006) [...]

VII- Garantia de padrão de qualidade.

VIII- Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluindo pela EC 53/2006)

Parágrafo único A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (incluído pela 53/2006) (Brasil, 1988, p. 123).

Destaca-se aqui a importância dos planos de carreira que irão viabilizar os demais direitos dos docentes, dentro deles deverão prever direitos como o ingresso por meio concurso público de provas e títulos, garantia ao padrão de qualidade e ao piso salarial.

Evidencia-se sobre o padrão de qualidade, visto que este está estritamente atrelado a temática de valorização dos professores, quando falamos de qualidade na educação, entendemos que se trata de condições e localizações de prédios, números de alunos por sala, acesso a recursos e matérias escolares, transporte e merenda escolar, formação adequada e continuada dos professores e segurança no ambiente escolar.

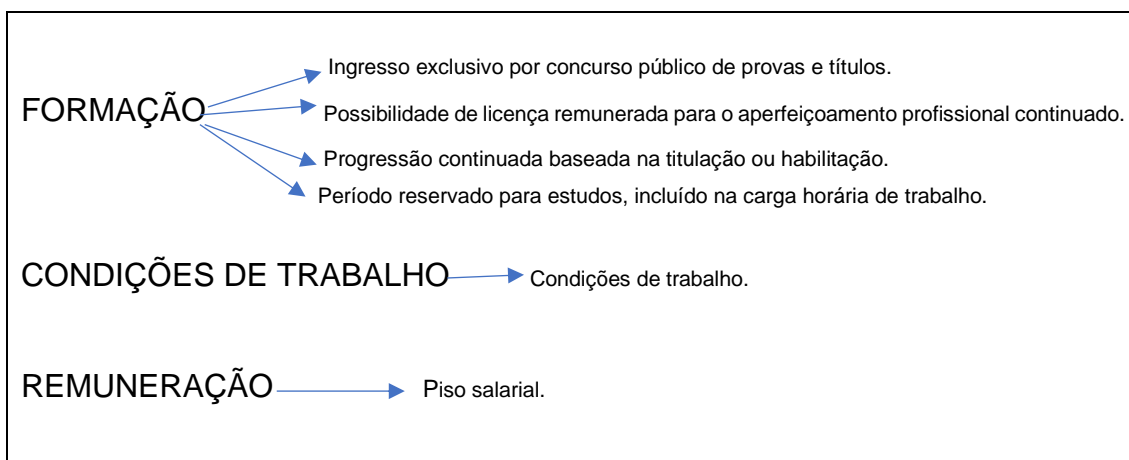
Dando continuidade ao ciclo de políticas públicas que vinham sendo construídas sobre a educação brasileira, e aqui mais especificamente a valorização dos profissionais da Educação infantil, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9394/96, que no Artigo 67 sobre a valorização de docentes.

A LDB de 1996 vem reforçando critérios já postos pela Constituição, como a existência do plano de carreira, a previsão do piso salarial, a contratação via concurso público, bem como complementou com a progressão de acordo a formação do professor, período para hora atividade, a capacitação continuada inclusive prevendo licença remunerada para mesmo.

O artigo supracitado apresenta elementos basilares da valorização docente e necessários para a estruturação da carreira, ao tratar da progressão e do aperfeiçoamento profissional, do período reservado para a hora-atividade, das condições de trabalho, do PSPN e ao reforçar o ingresso na carreira por concurso público (Cordeiro, 2020, p. 31).

A autora ainda apresenta um quadro onde explica a estrutura da legislação de valorização de professores destacando em três eixos:

Quadro 2 - VALORIZAÇÃO DOCENTE CONFORME O ARTIGO 67 DA LDB 9.394/96.



Fonte: Cordeiro, 2020, p. 32.

Ainda no ano 1996, tivemos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, a Lei nº 9.424/1996, que previa a recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, bem como a valorização dos docentes que atuavam no mesmo.

Tal fundo criou uma subvinculação dos recursos destinados à educação e tinha como principais objetivos a descentralização, a diminuição das desigualdades regionais, a melhoria e universalização, especificamente do Ensino Fundamental, por meio da valorização do magistério público que se daria com uma remuneração condigna (Cordeiro, 2020, p. 34).

Apesar de ser uma política de valorização e investimento na educação, o Fundef não contemplou todas as etapas da Educação Básica, bem como destaca Castioni, Cardoso e Capuzzo (2020).

Pontos positivos do fundo foram evidenciados como, ampliação das matrículas no ensino fundamental nos Municípios, redução das desigualdades nos recursos per capita entre eles, promovendo a municipalização e universalização dessa etapa da educação básica. No entanto, o financiamento restringiu-se ao ensino fundamental; as demais etapas e modalidades da educação básica ficaram em segundo plano quanto à cobertura, à infraestrutura e à contratação de professores, tanto nos estados-membros como nos Municípios. É notória a ausência de aporte significativo de recursos adicionais da União, uma vez que a complementação aos fundos estaduais foi insuficiente durante a vigência do fundo (Castioni; Cardoso; Capuzzo, 2020, p. 83).

O FUNDEF ficou em vigência até o ano de 2006 quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação. “O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional Nº. 53, em 20 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei Nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007” (Sobzinski, 2015, p. 44).

Bem como o FUNDEF, o FUNDEB, tinha objetivos de “reduzir as desigualdades dos recursos disponíveis para a educação em âmbito estadual e municipal, por isso, seu caráter redistributivo, avançar na perspectiva nacional com maior participação da União e valorizar os profissionais da educação” (Cordeiro, 2020, p. 36).

O Fundo tem papel redistributivo da maior parcela dos recursos estaduais e municipais vinculados à educação e contempla da creche ao ensino médio, isto é, todas as etapas e modalidades da educação básica. Atualmente, segundo o Ministério da Educação (MEC), o Fundeb é responsável por 60% dos recursos da educação básica pública (Castioni; Cardoso; Capuzzo, 2020, p. 86).

Com a vigência de 2007 a 2020, o FUNDEB que vinha contribuindo para a diminuição das desigualdades entre os municípios brasileiros, viu-se a necessidade de dar continuidade à política, visto que mesmo com falhas em alguns pontos, vinha possibilitando o desenvolvimento da educação brasileira por meio da garantia de investimentos.

[...] torna-se evidente a relevância dos Fundos e o iminente risco para o financiamento da educação básica pública caso o Novo Fundeb não seja reelaborado a tempo. Com o término de sua

vigência em 2020, torna-se oportuno aprimorar e perenizar este Novo Fundeb, cujas melhorias devem prever a redução das desigualdades nas realidades locais (Castioni, Cardoso; Capuzzo, 2020, p. 88).

Em meio a propostas legislativas é que então, tivemos a aprovação da Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020, apresentando o novo FUNDEB, com a características básica iguais as políticas anteriores sendo:

[...] um fundo especial, formado por 27 fundos (26 estaduais e 1 do Distrito Federal) que são compostos basicamente por contribuições dos Estados e dos Municípios. A União complementa os recursos dos Fundos, quando não alcançam um valor capaz de garantir uma educação básica de qualidade mínima (Brasil, 2021, p. 9).

O novo FUNDEB passou por algumas alterações, bem como a porcentagem de complementação da União que antes era de no mínimo 10% e agora foi para 23%, sendo que este aumento acontecerá de maneira progressiva, entre os anos 2021 a 2026. Assim, tivemos alterações relacionadas aos profissionais da educação a primeira foi a contemplação dos profissionais que fazem parte da Educação Básica:

- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas semelhantes à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender a formação técnica e profissional;
- profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE);
- profissionais que prestam serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais (Brasil, 2021, p. 41).

Além da inclusão de mais profissionais ao grupo de profissionais da Educação Básica, o novo FUNDEB altera a porcentagem do fundo que é destinada ao pagamento destes profissionais.

Art. 26. Excluídos os recursos de que trata o inciso III do **caput** do art. 5º desta Lei, proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício (Brasil, 2020, p. 12).

Na Lei nº 11.494/2007 a porcentagem era de no mínimo 60% para remuneração restringindo aos profissionais que exerciam o magistério, já na Lei nº 14.113/2020 a porcentagem subiu para no mínimo 70% e agora ampliando aos profissionais da Educação Básica abrangendo demais profissionais além dos que exercem funções do magistério (Brasil, 2021).

Em 2008 tivemos a promulgação da Lei nº 11.738, que veio regulamentar o piso salarial profissional nacional bem como previsto na Constituição 1988 pela emenda nº 53 de 2006 e pela Lei nº 9.394/1996.

Com objetivo de equiparar a remuneração dos profissionais do magistério do país e estabelecer um valor mínimo do qual União, os Estados, Distrito Federal e Municípios deverão fixar no vencimento inicial das carreiras previstas em seus planos de carreira e nunca sendo um valor abaixo do que é estabelecido, onde de acordo com Art. 5º, o valor do piso deverá ser atualizado anualmente no mês de janeiro (Brasil, 2008). “Sendo a remuneração um elemento da política de valorização, entre as intencionalidades e necessidades de se estabelecer um piso salarial em nível nacional estava a redução nas diferenças salariais dos professores entre as regiões brasileiras [...]” (Cordeiro, 2020, p. 43).

Art. 4º A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso VI do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

§ 1º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando

a necessidade da complementação de que trata o caput deste artigo.

§ 2º A União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos (Brasil, 2008, s/p).

A Lei do piso prevê sobre a complementação da União que em caso de algum ente federado não consiga cumprir os dispostos nos artigos da lei, esta deve garantir a complementação. Decorrente a este artigo aponta-se as dificuldades em que municípios principalmente os de pequeno porte, vem enfrentando em cumprir a Lei do piso por conta do financiamento, no entanto a Comissão de Educação esteve em uma audiência pública em 24 de maio de 2023, solicitada pela Senadora Professora Dorinha Seabra (UNIÃO-TO), para uma análise diagnóstica sobre a situação real da remuneração dos docentes brasileiros (Senado, 2023).

Na ocasião a Senadora Professora Dorinha, apontou que apesar da previsão da complementação da União, algumas prefeituras e estados vem enfrentando dificuldades em cumprir pagamentos (Senado, 2023).

Estas dificuldades apresentadas em relação ao provimento dos pagamentos do piso, por parte dos entes federados, podem ser observadas como fragilidades da estruturação e no planejamento das políticas públicas de valorização dos profissionais da educação, e volta nossa atenção a importância aos debates e estudos relacionados a criação e estruturação destas políticas enquanto de fato garantidoras de direitos.

No entanto, debates e estruturações de políticas públicas e principalmente as que são relacionadas a educação, são envoltas de impasses e interesse ideológicos e políticos. Assim, Cordeiro (2020) nos lembra sobre o Ato Direto de Inconstitucionalidade nº 4167, logo após aprovação da Lei do Piso, governadores dos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará contestaram a constitucionalidade da Lei.

O argumento dos governadores era de que a aprovação da lei violava o pacto federativo, pois definir um valor específico de piso salarial deveria ser responsabilidade de cada ente federado, dentro de suas especificidades, e de que os custos gerados a partir da aprovação da lei provocariam muitos impactos nas finanças estaduais e municipais, sobretudo, por meio das despesas com

pessoal, visto que o valor do piso salarial se referia ao vencimento inicial e não ao total da remuneração (Cordeiro, 2022, p. 42).

Os governos ainda alegaram, que a alteração em relação a jornada de trabalho sendo 2/3 em sala de aula e 1/3 em atividades de planejamento e estudos, demandaria a contratação de mais docentes e isso iria impactar os orçamentos e a possibilidade em ter processos por meio da Lei de Responsabilidade Fiscal (Cordeiro, 2020).

O Supremo Tribunal Federal então publicou uma medida cautelar que suspendia trechos da lei relacionados a hora-atividade e a vinculação do piso ao vencimento inicial, medida esta que só foi derrubada em 2011, quando o STF entendeu que o Ato de Direto Inconstitucionalidade como improcedente, acatando assim o texto da Lei nº 11.738/2007 na íntegra (Cordeiro, 2020).

Cordeiro (2020) destaca três aspectos sobre a Lei do Piso dentro do cenário de políticas de valorização dos professores:

Sendo assim, a regulamentação do PSPN, devido à sua visibilidade legal, pode ser considerada um marco para a política de valorização pós- Constituição de 1988, principalmente por pressionar os entes federados em três aspectos: a) na remuneração, ao definir um teto específico mínimo para o salário dos docentes; b) nas condições de trabalho, quando normatiza a jornada de trabalho organizada em dois terços (2/3) do tempo em interação com educando, e um terço (1/3) do tempo destinado para garantir a hora-atividade; e, c) na estrutura da carreira, uma vez que, ao definir o valor do vencimento inicial, faz com que Estados e Municípios se posicionem quanto à estrutura da carreira dos profissionais do magistério (Cordeiro, 2020, p. 43).

A fim de garantir a efetivação das políticas de valorização através dos planos de carreira municipais e estaduais foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 02/2009, na qual fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, tal como previsto na Lei do Piso, na Constituição Federal, na LDB de 1996 e FUNDEB.

Cordeiro (2020) montou quadro autoexplicativo trazendo os principais pontos, categorizando-os em três eixos.

Quadro 3 - EIXOS DE ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2009.

FORMAÇÃO	Formação inicial	Vencimento inicial definido pela titulação.
	Formação Continuada	Assegura a oferta permanente e regular de formação continuada. Os entes federados poderão instituir mecanismos de concessão de licenças para formação. Constitui incentivos de progressão na carreira por meio da titulação e habilitação.
CONDIÇÕES DE TRABALHO	Acesso	Exclusivamente por concurso público de provas e títulos.
	Jornada	No máximo de 40 horas semanais
	Hora-Atividade	Não define um período da jornada de trabalho que deve ser destinado para esse fim
	Número de alunos por turma	Pontua que as redes de ensino devem definir um número adequado de alunos em sala de aula, todavia, não apresenta parâmetros para essa definição.
REMUNERAÇÃO	Vencimento inicial e progressões	Vincula o vencimento inicial ao PSPN. Diferencia o vencimento inicial de acordo com a titulação. Orienta para a necessidade de ações que visem à equiparação salarial com demais profissões com a mesma formação. Assegura a revisão anual dos vencimentos iniciais. Progressão salarial por meio de titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento.

Fonte: Cordeiro (2020, p. 48).

A Resolução CNE/CEB nº 02/2009 em seu Art. 2º traz sobre o prazo que os entes federados tinham para adequar os seus planos de carreira, sendo até final do ano de 2009, assim como estava previsto na Lei do Piso nº 11.738/2008.

Um aspecto positivo das diretrizes é perceber que os elementos constituintes da carreira docente estão relacionados ao debate sobre formação e condições de trabalho, não se limitando às questões de vencimento inicial e progressões. Entretanto, esse documento ainda encontra limites na sua execução local, uma vez que a adequação às novas diretrizes é de responsabilidade dos Estados, Municípios e Distrito Federal, que possuem autonomia para regulamentar os planos de carreira e, mesmo orientados por diretrizes nacionais, ainda apresentam disparidades em todo o país (Cordeiro, 2020, p. 49).

É possível observar das Diretrizes uma perspectiva acerca da valorização do trabalho docente, compreendida como condição de trabalho, formação e, mesmo que não como ponto central, a necessidade do reconhecimento via vencimentos, no entanto Cordeiro (2020) aponta para uma questão pertinente não prevista em tal documento, isto é, a dependência da vontade política para sua realização e a efetivação de políticas auxiliares de financiamento e incentivo à sua implementação em âmbito estadual e municipal.

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Articulação com Sistema de Ensino e Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação, publicou um caderno de orientação no ano de 2016, intitulado “Planos de Carreira e Remuneração: contribuições para elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública”. Trata-se de um:

[...] caderno de orientações e atividades, material básico da Oficina de Trabalho desenhada pelo Ministério da Educação, tem o objetivo de oferecer apoio técnico para que os dirigentes municipais e suas equipes possam avaliar os impactos financeiros decorrentes das diferentes formas de organização de um plano de carreira e remuneração para os profissionais do magistério, além de apresentar sugestões para essa tarefa (Brasil, 2016, p. 6).

No ano de 2014 temos promulgação da Lei nº 13.005 aprovou a política do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014-2024, composto por 20

metas para o planejamento dos planos dos entes federativos relativos ao campo educacional para a respectiva década.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução (Brasil, 2014 a, p. 5).

O PNE está organizando em três blocos, primeiro com metas relacionadas a “garantia do direito à educação básica com qualidade”, segundo “redução das desigualdades e à valorização das diversidades” e terceiro “valorização dos profissionais da educação” (Brasil, 2014).

Sobre a valorização dos profissionais da educação, o PNE traz em seu Art. 2º uma de suas diretrizes “[...] IX - valorização dos (as) profissionais da educação” [...] (Brasil, 2014), diretriz esta que é detalhada em quatro metas respectivamente sobre valorização, sendo elas a meta 15 que diz respeito a formação inicial dos professores em nível superior, a 16 que traz sobre a formação de nível de pós graduação, a meta 17 que tem como objetivo a equiparação dos professores da educação básica as demais profissões de acordo com o nível de escolaridade e por último a meta 18 que reforça a exigência de haver planos de carreias para os docentes. Segundo Cordeiro (2020), o PNE vem para somar as demais políticas educacionais relacionadas a carreira e valorização dos professores.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (Brasil, 2014, p. 02).

De acordo com o relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022 do INEP, as metas atingiram as seguintes porcentagens de um período que vai 2013 a 2021 de acordo com os quadros abaixo:

Quadro 4 - PERCENTUAL DE DOCÊNCIA DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO SUPERIOR ADEQUADA À ÁREA DE CONHECIMENTO QUE LECIONAM- INDICADORES 15A e 15B – BRASIL, GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2013-2021.

Unidade de Agregação	Educação Infantil (15A)				Anos Iniciais do Ensino Fundamental (15B)			
	2013	2017	2021	Variação 2013/2021 (p.p.)	2013	2017	2021	Variação 2013/2021 (p.p.)
Brasil	42,2	48,1	60,7	18,5	54,0	60,6	71,2	17,2
Norte	39,4	49,0	64,3	24,9	51,2	58,9	71,9	20,7
Rondônia	58,7	68,6	78,0	19,3	71,8	76,9	81,5	9,7
Acre	42,4	48,3	58,0	15,6	65,6	66,1	75,4	9,8
Amazonas	51,6	56,1	61,8	10,2	60,9	67,6	70,0	9,1
Roraima	37,7	50,3	63,2	25,5	56,9	61,2	75,7	18,8
Pará	30,2	44,7	65,6	35,4	38,8	51,9	72,6	33,8
Amapá	22,9	34,6	53,1	30,2	35,3	41,2	60,1	24,8
Tocantins	45,6	46,7	61,8	16,2	65,9	57,7	68,6	2,7
Nordeste	29,4	38,2	55,1	25,7	38,0	45,1	59,4	21,4
Maranhão	18,1	25,7	42,4	24,3	23,5	31,0	45,1	21,6
Piauí	31,7	41,8	57,2	25,5	37,3	47,5	58,8	21,5
Ceará	32,9	43,5	62,3	29,4	41,8	48,0	65,7	23,9
Rio Grande do Norte	46,6	55,2	65,5	18,9	64,0	68,6	75,3	11,3
Paraíba	35,8	41,2	50,8	15,0	45,6	51,8	60,6	15,0
Pernambuco	25,6	31,3	48,1	22,5	34,4	38,7	53,4	19,0
Alagoas	26,7	35,6	51,6	24,9	36,8	46,0	59,9	23,1

Unidade de Agregação	Educação Infantil (15A)				Anos Iniciais do Ensino Fundamental (15B)			
	2013	2017	2021	Variação 2013/2021 (p.p.)	2013	2017	2021	Variação 2013/2021 (p.p.)
Sergipe	42,2	46,2	58,3	16,1	60,9	64,6	71,9	11,0
Bahia	27,1	38,5	58,7	31,6	34,5	45,0	61,4	26,9
Sudeste	45,8	50,7	62,6	16,8	60,8	67,3	75,4	14,6
Minas Gerais	44,2	47,7	57,3	13,1	69,7	75,4	78,2	8,5
Espírito Santo	54,3	54,9	56,6	2,3	76,4	78,6	86,5	10,1
Rio de Janeiro	19,2	20,6	28,0	8,8	34,9	37,3	41,9	7,0
São Paulo	53,3	59,9	72,9	19,6	64,8	73,9	86,4	21,6
Sul	45,3	49,7	59,7	14,4	64,3	71,1	78,4	14,1
Paraná	47,7	56,9	67,7	20,0	65,8	73,1	78,5	12,7
Santa Catarina	48,8	49,4	57,7	8,9	73,2	79,4	85,5	12,3
Rio Grande do Sul	38,3	41,5	52,4	14,1	56,1	62,1	70,4	14,3
Centro-Oeste	53,1	56,4	63,8	10,7	68,8	72,6	79,8	11,0
Mato Grosso do Sul	55,2	52,6	58,9	3,7	74,7	75,8	83,8	9,1
Mato Grosso	60,4	65,6	68,9	8,5	74,3	79,0	83,7	9,4
Goiás	50,4	57,3	65,5	15,1	62,9	67,3	74,8	11,9
Distrito Federal	45,2	49,8	63,3	18,1	69,3	73,5	81,9	12,6

Fonte: o relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022 do INEP, p. 328-329.

Com relação a meta de número 15 do PNE, com o indicador 15 A “Proporção de docências da Educação Infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam” (Brasil, 2022, p. 323). A meta para este indicador prevê 100% dos docentes da Educação Infantil cuja formação está adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024. Em 2021 a porcentagem a nível nacional estava em 60,7%, enquanto no estado do Paraná a porcentagem 67,7%.

Quadro 5 – PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU OU STRICTO SENSU, POR BRASIL, GRANDE REGIÃO E UNIDADE FEDERATIVA - 2013/2017/2021

Regiões/UFs	2013			2017			2021			Variação p.p.
	Total	Pós-graduação		Total	Pós-graduação		Total	Pós-graduação		
		n	%		n	%		n	%	
Brasil	2.183.858	658.621	30,2	2.244.128	812.949	36,2	2.230.891	997.699	44,7	14,5
Norte	194.027	37.355	19,3	200.629	52.645	26,2	196.608	70.007	35,6	16,3
Rondônia	17.707	7.196	40,6	16.898	8.697	51,5	15.626	9.798	62,7	22,1
Acre	11.202	2.509	22,4	12.612	3.301	26,2	10.135	3.394	33,5	11,1
Amazonas	41.586	7.266	17,5	45.293	11.136	24,6	47.995	14.721	30,7	13,2
Roraima	7.729	1.966	25,4	7.482	2.372	31,7	7.860	3.167	40,3	14,9
Pará	86.140	11.583	13,4	87.026	18.539	21,3	84.355	28.021	33,2	19,8
Amapá	11.147	2.470	22,2	11.761	3.347	28,5	11.556	4.522	39,1	16,9
Tocantins	18.709	4.428	23,7	19.738	5.322	27,0	19.277	6.476	33,6	9,9
Nordeste	626.913	153.668	24,5	642.381	202.644	31,5	614.881	259.441	42,2	17,7
Maranhão	98.013	17.312	17,7	104.344	25.400	24,3	101.666	34.465	33,9	16,2
Piauí	44.922	9.970	22,2	47.989	15.777	32,9	43.603	19.442	44,6	22,4
Ceará	96.027	23.089	24,0	99.508	29.955	30,1	96.729	40.292	41,7	17,7
Rio Grande do Norte	35.549	9.258	26,0	35.429	12.209	34,5	34.452	16.966	49,2	23,2
Paraíba	49.340	12.206	24,7	48.493	17.247	35,6	47.470	21.456	45,2	20,5
Pernambuco	91.775	23.278	25,4	88.675	26.692	30,1	85.652	36.084	42,1	16,7
Alagoas	33.280	5.931	17,8	34.607	10.057	29,1	35.072	13.835	39,4	21,6
Sergipe	22.547	6.858	30,4	23.295	8.294	35,6	22.744	10.439	45,9	15,5
Bahia	158.764	47.237	29,8	163.593	59.121	36,1	151.829	69.400	45,7	15,9
Sudeste	882.824	254.830	28,9	891.858	300.752	33,7	914.750	362.602	39,6	10,7
Minas Gerais	230.287	72.099	31,3	236.984	82.743	34,9	217.258	97.660	45,0	13,7
Espírito Santo	43.604	30.872	70,8	42.502	32.841	77,3	43.210	35.938	83,2	12,4
Rio de Janeiro	160.995	30.464	18,9	162.777	37.572	23,1	155.670	46.724	30,0	11,1
São Paulo	449.152	121.918	27,1	450.913	148.364	32,9	500.130	183.295	36,6	9,5
Sul	326.679	159.040	48,7	343.054	190.530	55,5	343.275	219.676	64,0	15,3
Paraná	127.902	77.092	60,3	138.123	93.300	67,5	136.742	104.079	76,1	15,8
Santa Catarina	77.717	36.018	46,3	84.187	44.795	53,2	91.186	55.509	60,9	14,6
Rio Grande do Sul	121.501	46.238	38,1	121.205	52.826	43,6	115.899	60.555	52,2	14,1

Centro-Oeste	154.243	54.068	35,1	167.113	66.880	40,0	162.508	86.724	53,4	18,3
Mato Grosso do Sul	28.665	10.562	36,8	32.836	12.369	37,7	31.649	17.980	56,8	20,0
Mato Grosso	35.262	14.980	42,5	40.194	18.994	47,3	40.508	23.126	57,1	14,6
Goiás	60.788	16.781	27,6	62.938	22.305	35,4	59.209	31.357	53,0	25,4
Distrito Federal	30.000	11.931	39,8	31.590	13.432	42,5	31.708	14.585	46,0	6,2

Fonte: o relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022 do INEP, p. 347-348.

A meta 16 prevê que 50% dos professores da educação básica tenha formação em nível de pós-graduação na área de atuação até 2024. Com relação ao indicador 16 A “Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*”. A situação do Brasil no ano de 2021 era de 44,7%, sendo 40,7% em nível de especialização, 3,3% mestrado e 0,8% doutorado. Já o estado do Paraná registrou 76,1% de professores com formação em nível de pós-graduação.

Quadro 6 – PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE REALIZAM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, POR BRASIL, GRANDE REGIÃO E UNIDADE FEDERATIVA - 2013/2017/2021.

Regiões/UFs	2013			2017			2021			Variação p.p.
	Total	Form Cont.		Total	Form Cont.		Total	Form Cont.		
		n	%		n	%		n	%	
Brasil	2.183.858	667.277	30,6	2.244.128	787.042	35,1	2.230.891	893.015	40,0	9,4
Norte	194.027	52.276	26,9	200.629	63.168	31,5	196.608	78.217	39,8	12,9
Rondônia	17.707	4.810	27,2	16.898	6.277	37,1	15.626	7.136	45,7	18,5
Acre	11.202	3.934	35,1	12.612	6.473	51,3	10.135	5.270	52,0	16,9
Amazonas	41.586	10.720	25,8	45.293	12.487	27,6	47.995	14.947	31,1	5,3
Roraima	7.729	2.754	35,6	7.482	3.207	42,9	7.860	4.000	50,9	15,3
Pará	86.140	19.649	22,8	87.026	22.954	26,4	84.355	33.701	40,0	17,2
Amapá	11.147	3.403	30,5	11.761	4.326	36,8	11.556	5.026	43,5	13,0
Tocantins	18.709	7.072	37,8	19.738	7.508	38,0	19.277	8.227	42,7	4,9
Nordeste	626.913	164.600	26,3	642.381	222.620	34,7	614.881	268.003	43,6	17,3
Maranhão	98.013	28.883	29,5	104.344	37.728	36,2	101.666	47.163	46,4	16,9
Piauí	44.922	9.163	20,4	47.989	23.356	48,7	43.603	24.647	56,5	36,1
Ceará	96.027	30.541	31,8	99.508	38.227	38,4	96.729	46.147	47,7	15,9
Rio Grande do Norte	35.549	10.280	28,9	35.429	12.092	34,1	34.452	14.849	43,1	14,2
Paraíba	49.340	13.428	27,2	48.493	18.081	37,3	47.470	21.736	45,8	18,6
Pernambuco	91.775	20.466	22,3	88.675	23.913	27,0	85.652	28.141	32,9	10,6
Alagoas	33.280	7.362	22,1	34.607	11.610	33,5	35.072	14.183	40,4	18,3
Sergipe	22.547	6.109	27,1	23.295	7.832	33,6	22.744	9.620	42,3	15,2
Bahia	158.764	39.274	24,7	163.593	51.637	31,6	151.829	64.093	42,2	17,5

Regiões/UFs	2013			2017			2021			Variação p.p.
	Total	Form Cont.		Total	Form Cont.		Total	Form Cont.		
		n	%		n	%		n	%	
Sudeste	882.824	239.625	27,1	891.858	255.409	28,6	914.750	268.325	29,3	2,2
Minas Gerais	230.287	57.480	25,0	236.984	70.517	29,8	217.258	76.646	35,3	10,3
Espírito Santo	43.604	25.666	58,9	42.502	28.657	67,4	43.210	32.806	75,9	17,0
Rio de Janeiro	160.995	43.997	27,3	162.777	50.922	31,3	155.670	56.725	36,4	9,1
São Paulo	449.152	112.958	25,1	450.913	105.830	23,5	500.130	102.803	20,6	-4,5
Sul	326.679	161.340	49,4	343.054	186.989	54,5	343.275	210.554	61,3	11,9
Paraná	127.902	82.096	64,2	138.123	90.049	65,2	136.742	99.973	73,1	8,9
Santa Catarina	77.717	37.380	48,1	84.187	48.657	57,8	91.186	59.919	65,7	17,6
Rio Grande do Sul	121.501	42.185	34,7	121.205	48.644	40,1	115.899	51.113	44,1	9,4
Centro-Oeste	154.243	49.802	32,3	167.113	59.272	35,5	162.508	68.509	42,2	9,9
Mato Grosso do Sul	28.665	10.197	35,6	32.836	12.685	38,6	31.649	16.221	51,3	15,7
Mato Grosso	35.262	9.628	27,3	40.194	13.109	32,6	40.508	14.653	36,2	8,9
Goiás	60.788	16.214	26,7	62.938	18.101	28,8	59.209	21.030	35,5	8,8
Distrito Federal	30.000	13.947	46,5	31.590	15.567	49,3	31.708	16.873	53,2	6,7

Fonte: o relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022 do INEP, p. 347-348.

Ainda sobre a meta 16 há o indicador 16B que: “Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada”, meta prevê que 100% dos profissionais da educação básica com cursos de formação continuada até ano de 2024. A situação a nível de Brasil no ano de 2021 era de 40% recebia formação continuada, já em relação ao estado do Paraná era 73,1%.

Quadro 7 – RENDIMENTO BRUTO MÉDIO MENSAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DAS REDES PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DOS DEMAIS PROFISSIONAIS COM NÍVEL SUPERIOR COMPLETO (EM R\$) E INDICADOR 17A – BRASIL – 2012-2021.

Descrição	Anos									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Profissionais do magistério	4.021,29	4.204,24	4.212,36	4.219,21	3.884,10	4.125,12	4.198,71	4.178,72	4.339,73	4.271,03
Demais profissionais	6.164,71	5.960,60	5.973,62	5.804,42	5.427,33	5.499,85	5.477,33	5.320,31	5.347,41	5.175,31
Indicador 17A	65,2%	70,5%	70,5%	72,7%	71,6%	75,0%	76,7%	78,5%	81,2%	82,5%

Fonte: o relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022 do INEP, p. 363.

Quadro 8 – RENDIMENTO BRUTO MÉDIO MENSAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DAS REDES PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DOS DEMAIS PROFISSIONAIS COM NÍVEL DE INSTRUÇÃO SUPERIOR COMPLETO (EM R\$) E INDICADOR 17A- ESTADOS DA REGIÃO SUL-2012-2021.

UFs	Descrição	Anos									
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PR	Profissionais do magistério	4.302,70	4.591,22	4.661,09	4.359,80	3.988,05	4.837,92	4.646,44	4.843,16	4.832,00	4.498,97
	Demaís profissionais	5.309,34	5.078,19	4.924,51	5.152,03	4.765,03	4.781,29	4.956,43	4.852,51	4.452,82	4.854,08
	Indicador 17A	81,0%	90,4%	94,7%	84,6%	83,7%	101,2%	93,7%	99,8%	108,5%	92,7%
SC	Profissionais do magistério	3.614,43	3.662,49	3.659,00	3.767,93	3.453,39	3.821,60	3.614,44	3.715,99	3.838,83	3.471,91
	Demaís profissionais	4.776,86	4.517,56	4.792,64	5.062,74	4.663,46	4.770,10	4.339,07	4.490,11	4.814,58	4.522,76
	Indicador 17A	75,7%	81,1%	76,3%	74,4%	74,1%	80,1%	83,3%	82,8%	79,7%	76,8%
RS	Profissionais do magistério	3.946,39	4.132,10	3.909,28	4.137,75	3.784,93	4.260,68	4.193,12	4.142,32	4.281,56	4.207,37
	Demaís profissionais	5.953,60	5.902,86	6.023,86	5.550,01	5.133,53	5.752,74	5.530,03	5.626,92	4.953,39	5.052,01
	Indicador 17A	66,3%	70,0%	64,9%	74,6%	73,7%	74,1%	75,8%	73,6%	86,4%	83,3%

Fonte: o relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022 do INEP, p. 370.

A meta 17 “Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”, tendo como indicado 17 A “Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com nível superior completo (Brasil, 2022).

Nas tabelas acima observa-se as porcentagens a nível nacional e da região sul, a situação do Brasil em 2021 estava em 82,5% e a do Paraná em 92,7%, na qual tinham como meta de equiparação salarial 100% dos profissionais.

Quadro 9- Quadro 9 – EXISTÊNCIA DE PCR PARA A CARREIRA DO MAGISTÉRIO E DOS NÃO DOCENTES, DE LIMITE DE CARGA HORÁRIA PARA O DESEMPENHO DE ATIVIDADES DE INTERAÇÃO COM ALUNOS E DO PISO

SALARIAL DO MAGISTÉRIO, POR UNIDADE DE FEDERAÇÃO-BRASIL-2018

UF	18A Plano de Carreira para o Magistério	18B Limite de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos	18C Piso salarial da carreira do magistério público definido em lei estadual	18D Plano de Carreira vigente para os profissionais da educação não docentes
Acre	✓	✓	✓	✓
Alagoas	✓	✓	-	✓
Amapá	✓	✓	✓	✓
Amazonas	✓	✓	✓	✓
Bahia	✓	✓	-	✓
Ceará	✓	✓	✓	-
Distrito Federal	✓	✓	✓	✓
Espírito Santo	✓	✓	✓	✓
Goiás	✓	-	-	✓
Maranhão	✓	✓	✓	✓
Mato Grosso	✓	✓	✓	✓
Mato Grosso do Sul	✓	✓	✓	✓
Minas Gerais	✓	✓	✓	✓
Pará	✓	-	✓	-
Paraíba	✓	✓	✓	✓
Paraná	✓	✓	-	✓
Pernambuco	✓	✓	✓	✓
Piauí	✓	✓	-	✓
Rio de Janeiro	✓	-	✓	-
Rio Grande do Norte	✓	✓	✓	✓
Rio Grande do Sul	✓	-	-	✓
Rondônia	✓	✓	✓	✓
Roraima	✓	✓	✓	-
Santa Catarina	✓	✓	✓	✓
São Paulo	✓	✓	✓	✓
Sergipe	✓	✓	-	-
Tocantins	✓	✓	-	✓
Brasil	27	23	19	22
Brasil (%)	100%	85,2%	70,4%	81,5%

Fonte: o relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022 do INEP, p. 379.

A meta 18 vem para assegurar os planos de carreira “Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2022).

Assim a meta 18 subdivide nos indicadores 18 A, 18 B, 18 C e 18 D, como está no quando acima. Com relação ao Brasil o indicador 18 A obteve 100%, o indicador 18 B 85,2%, o indicador 18 C 70,4% e 18 D 81,5%. Já estado do Paraná, não atendeu todos os indicadores, sendo 18 C o não contemplado nas legislações do estado.

Quadro 10 – PERCENTUAL DE MUNICÍPIOS QUE POSSUEM PCR PARA A CARREIRA DO MAGISTÉRIO E DOS NÃO DOCENTES, LIMITES DE CARGA HORÁRIA PARA O DESEMPENHO DE ATIVIDADES DE INTERAÇÃO COM ALUNOS E PISO SALARIAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO, POR UNIDADES FEDERATIVAS-BRASIL-2018.

Indicadores				
UF	18E Possuem Planos de Carreira para o Magistério	18F Preveem limite de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos	18G Atendem ao Piso salarial da carreira do magistério público definido em lei municipal	18H Possuem Planos de Carreira vigentes para os profissionais da educação não docentes
BRASIL	95,7%	74,2%	74,2%	38,8%
Norte	92,0%	75,3%	63,1%	42,9%
Acre	100,0%	81,8%	81,8%	77,3%
Amapá	93,8%	87,5%	87,5%	12,5%
Amazonas	95,2%	74,2%	77,4%	33,9%
Pará	95,1%	68,8%	57,6%	43,8%
Rondônia	96,2%	86,5%	67,3%	59,6%
Roraima	93,3%	93,3%	53,3%	53,3%
Tocantins	84,2%	74,1%	56,1%	36,7%
Nordeste	98,6%	84,1%	76,7%	31,7%
Alagoas	100,0%	85,3%	73,5%	83,3%
Bahia	97,6%	76,5%	68,8%	36,5%
Ceará	100,0%	74,5%	78,8%	15,2%
Maranhão	96,3%	81,6%	71,0%	27,2%
Paraíba	100,0%	90,6%	91,9%	14,8%
Pernambuco	98,4%	88,1%	85,4%	29,7%
Piauí	98,2%	91,5%	77,2%	36,6%
Rio Grande do Norte	100,0%	89,2%	69,5%	23,4%
Sergipe	98,7%	93,3%	84,0%	46,7%
Sul	99,2%	67,3%	78,1%	41,1%
Paraná	99,7%	75,4%	83,0%	43,6%
Rio Grande do Sul	99,6%	56,1%	73,6%	33,0%
Santa Catarina	97,6%	74,9%	79,0%	51,5%
Sudeste	91,1%	64,4%	70,7%	43,0%
Espírito Santo	98,7%	74,4%	75,6%	65,4%
Minas Gerais	87,0%	59,9%	70,1%	50,3%
Rio de Janeiro	93,5%	44,6%	76,1%	59,8%
São Paulo	95,2%	72,1%	70,2%	28,2%

Indicadores				
UF	18E Possuem Planos de Carreira para o Magistério	18F Preveem limite de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos	18G Atendem ao Piso salarial da carreira do magistério público definido em lei municipal	18H Possuem Planos de Carreira vigentes para os profissionais da educação não docentes
Centro-Oeste	96,4%	87,8%	77,7%	41,5%
Goiás	94,7%	83,7%	72,8%	22,4%
Mato Grosso	98,6%	92,9%	83,0%	75,9%
Mato Grosso do Sul	97,5%	91,1%	83,5%	39,2%

Fonte: o relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022 do INEP, p. 384-385.

O relatório ainda trouxe os indicadores 18E, 18F, 18G e 18H, com percentual em nível dos municípios de cada unidade federativa. Percentual da meta é de 100%, sobre o indicador 18E atingiu 95,7% no Brasil e no Paraná 99,7%; o indicador 18F atingiu 74,2% no Brasil e no Paraná 75,4%; o indicador 18G atingiu 74,2% no Brasil e no Paraná 83,0% e por último o indicador 18H atingiu 38,8% no Brasil e 43,6% no Paraná.

Nos quadros acima busca-se trazer um resumo das metas relacionadas a valorização docente, examinando os apontamentos relacionados ao nível Municipal e relacionados aos professores da Educação Infantil. Assim já na primeira meta podemos observar que na formação dos professores da Educação Infantil, tivemos uma progressão em relação a sua formação inicial. “É importante destacar que a Educação Infantil, antes com a menor adequação da formação docente, foi a etapa que apresentou a maior evolução no período – correspondente a 18,5 p.p. – e alcançou, em 2021, o percentual de 60,7%, muito acima dos 42,2% da linha de base” (Brasil, 2022, p. 325).

Em 2021, o padrão de desigualdades regionais é bastante variável de acordo com a etapa de ensino analisada. Na Educação Infantil, existe uma dispersão de municípios com altos e baixos percentuais de adequação da formação docente distribuídos em praticamente todas as unidades federativas. De toda forma, vê-se que essa etapa de ensino apresentou o maior crescimento no período: uma variação positiva de 18,5 p. – nas Regiões Norte e Nordeste cresceu, respectivamente, 24,9 p. e 25,7 p. (Brasil, 2022, p. 338).

Em um aponte geral podemos observar que muitos aspectos houve progressão, políticas públicas veem sendo propostas, mas que, no entanto, o contexto histórico do nosso país ainda tem muitas dificuldades em chegar em resultados das metas o que podemos observar também que não foi possível alcançar metas básica, como todos os professores da educação básica com ensino superior em sua área de atuação.

Ainda que se apresente porcentagens crescentes, o Brasil vem com métricas inferiores as que estavam propostas até o final da vigência do PNE, final do ano 2024. Com relação ao estado do Paraná, apresentamos para fins de acompanhar como estado vem se desenvolvendo dentro das metas propostas pelo plano, pode-se observar que em sua maioria as porcentagens do estado referentes aos indicadores citados, apresentam-se acima da média nacional, o que, no entanto, também não atingiram a porcentagem previstas no PNE.

Estes dados levantados por meio do relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação do INEP de 2022, nos dão um panorama da efetivação das políticas que fomos citando ao longo dessa seção, bem como servirão para dar base para análise dos planos de carreira dos municípios que serão estudados.

Dispositivos constitucionais de materialidade de direitos que, até então, tinham estado no plano de concepções, ganharam o terreno fértil de práticas sociais ao se transformarem em políticas de ampliação de direitos. A política de valorização docente implantada por meio do FUNDEB, da lei n. 11.738/2008 e do PNE 2014–2024 (Brasil, 2008, 2014a) é exemplo desse novo padrão de sociabilidade que se instalou no período em tela, ainda que com contradições, porque em processo de disputa social (Gouveia; Fernandes; Ferraz, 2022, p. 6).

Os autores foram bem enfáticos ao destacar as conquistas dos direitos à valorização de docente veio por meio da luta social em relação aos direitos da infância e das mulheres. Muito se avançou em um país que tem políticas públicas para Educação Infantil relativamente novas.

Partiremos agora para análise dos planos de carreira de 7 municípios do norte pioneiro do Paraná, a fim de investigar se as legislações municipais

contemplam, sobre a formação, condições de trabalho e remuneração dos professores da Educação Infantil.

4.2 ANÁLISE DOS PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE MUNICÍPIOS DA AMUNORPI: FORMAÇÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO

Com a contribuição do estudo da legislação de valorização de docente podemos analisar a importância destas políticas para valorização dos professores, bem como a responsabilidade dos municípios na elaboração e execução de seus planos de carreira e remuneração dos docentes como está previsto na Constituição 1988, na LDB 1996, FUNDEB, PSPN e PNE 2014-2024.

Destaca-se aqui a relevância desse estudo sobre a os municípios da AMUNORPI, onde encontra-se a Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus Jacarezinho Pr*, e o Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica - PPEd com objetivo de produzir pesquisas sobre a educação básica brasileira, paranaense e da região.

O interesse pelo tema de valorização dos professores da Educação Infantil surge em decorrência da mestranda fazer parte do quadro efetivo de professores de Educação Infantil do município de Siqueira Campos, Pr (um dos municípios que serão analisados) e ter acompanhado movimentos da classe de professores em defesa e luta por direitos como o plano de carreira e a progressão salarial por meio da titulação, mas que ainda não eram contemplados no plano de carreira para os professores da Educação Infantil do Município.

Levantou-se a problemática, os professores que atuam na Educação Infantil nos municípios da AMUNORPI estão inclusos nos planos de carreira de seus respectivos municípios? Estes planos contemplam a formação, remunerações condições de trabalho?

A pesquisa visa a análise dos planos de carreira e remuneração do pessoal do quadro do magistério público dos municípios que compõem a Associação dos

Municípios do Norte Pioneiro⁹, sendo pesquisados sete municípios, dos vinte e cinco da associação. Como critério de seleção foi levando em conta o IDHM dos municípios, do qual feito um ranking entre os vinte e cinco municípios, os três primeiros de maior índice (Barra do Jacaré, Jacarezinho e Cambará), os três últimos com menores (Figueira, São José da Boa Vista e Curiúva) e um de indicador médio (Siqueira Campos).

Para a análise dos planos foram utilizadas categorias como formação, remuneração e condições de trabalho, dos professores buscando compreender se professores da Educação Infantil estão inclusos no plano de carreira, bem como estão previstos na Constituição Federal 1988, na LDB 1996, na Lei nº 11.738/08 PSNP, PNE 2014-2024. Os acessos aos documentos e legislações foram feitos por meio das plataformas digitais como os sites das prefeituras, das câmaras municipais, plataformas do governo (Clique Escola) e as dissertações, teses e artigos relacionadas a temática de valorização dos professores bem como a próprias legislações.

4.3 DA SELEÇÃO DOS MUNICÍPIOS

Utilizamos da organização dos municípios por meio da Associação dos Municípios do Norte do Pioneiro Paranaense, para realizar a seleção, por se tratar de uma região de interesse de pesquisa do PPEd e da mestranda. Como a AMUNORPI é composta por 25 municípios, realizou-se um recorte para melhor aprofundar a pesquisa, sendo selecionados por meio de um ranking, levando em conta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). A utilização do IDHM como recorte, foi embasada na pesquisa da autora Sobzinski (2015), onde essa também se utiliza do índice para seleção dos municípios.

⁹ AMUNORPI - Associação dos Municípios do Norte Pioneiro tem como principal objetivo a integração regional, econômica e administrativa para fortalecimento dos municípios que ela representa.

Municípios Integrantes: Barra do Jacaré, Cambara, Carlopólis, Conselheiro Mairinck, Figueira, Guapirama, Ibaíti, Jaboti, Jacarezinho, Japira, Joaquim Távora, Jundiá do Sul, Pinhalão, Quatigua, Ribeirão Claro, Ribeirão do Pinhal, Salto Itararé, Santana do Itararé, Santo Antonio da Platina, São Jose da Boa Vista, Siqueira Campos, Tomazina, Wenceslau Braz. <http://www.amunorpi.com.br/>

A opção pelo recorte de estudo, a partir do IDHM, está relacionada ao fato de que este dado corresponde à média de 3 componentes importantes para o desenvolvimento humano, que são a longevidade, a educação e a renda, pois consideramos que o nível de renda afeta o acesso aos serviços essenciais, como saúde e a educação trazendo implicações diretas na qualidade de vida da população (Sobzinski, 2015, p. 114).

A seleção dos municípios levou em conta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do último levantamento feito no ano de 2010, pelo IBGE. O recorte se deu tomando como referência as três cidades com o maior IDHM, os três municípios com o menor IDHM e um município com indicadores IDHM médio. Dentre as cidades com maior IDHM, identificou-se: Barra do Jacaré, com IDHM de 0,744; Jacarezinho com IDHM de 0,743 e Cambará com IDHM de 0,721, dentre os municípios com menor IDHM aponta-se: Figueira, com IDHM de 0,677; São José da Boa Vista, com IDHM de 0,671 e Curiúva com IDHM de 0,656. O município de Siqueira Campos, com indicador médio, apresentou IDHM de 0,704.

Para a coleta dos dados relacionados ao índice (IDHM) foram utilizadas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) disponíveis no aplicativo Clique Escola do Ministério da Educação.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) assim como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) global é composto por 3 dimensões, sendo elas saúde, educação e renda. Para ler o Índice devemos observar os valores que vão de 0,000 a 1,000, sendo os mais próximos de 1,000 maiores e indicando maior desenvolvimento do município.

Após levantamentos de dados chegamos ao seguinte ranking.

Quadro 11 – RANKING DOS MUNICÍPIOS QUE COMPÕE A AMUNORPI

MUNICÍPIO	IDHM
1ª Barra do Jacaré	0,744
2º Jacarezinho	0,743
3º Cambará	0,721
4º Jaboti	0,718

5º Santo Antônio da Platina	0,718
6º Ribeirão Claro	0,716
7º Quatiguá	0,714
8º Carlópolis	0,713
9º Ibatí	0,710
10º Conselho Mairinck	0,707
11º Salto do Itararé	0,704
12º Siqueira Campos	0,704
13º Guapirama	0,701
14º Ribeirão do Pinhal	0,701
15º Joaquim Távora	0,700
16º Tomazina	0,699
17º Pinhalão	0,697
18º Japira	0,696
19º Jundiá do Sul	0,688
20º Abatia	0,687
21º Santana do Itararé	0,687
22º Wenceslau Braz	0,687
23º Figueira	0,677
24º São José da Boa Vista	0,671
25º Curiúva	0,656

Fonte: elaborado pela autora, através dos dados disponíveis no aplicativo Clique Escola.

De acordo com os dados de 2021 do IBGE, o estado do Paraná encontra-se com o IDH 0,769, estando em uma margem de desenvolvimento alto, enquanto os municípios da AMUNORPI encontram-se entre nível médio e alto de acordo com o Quadro 1.

Após a seleção dos municípios, parte-se então para a busca dos planos de carreira e remuneração dos municípios selecionados para análise, se há os planos nos municípios e se estes contemplam as legislações vigentes relacionadas a valorização dos professores.

4.4 PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA AMUNORPI: ANÁLISE DA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após feito o recorte e seleção dos municípios, partiu-se para leitura e análise as legislações municipais. Os documentos em sua maioria foram encontrados nos sites das próprias prefeituras, utilizando de buscas dentro do campo legislações. Ressalva dois municípios que os planos foram encontrados no site da câmara municipal, sendo Figueira e Curiúva. Pode-se observar que durante as buscas os sites de algumas prefeituras direcionavam a pesquisa para o site Leis municipais¹⁰, tendo acesso aos documentos por meio da página.

Com acesso aos planos deu-se início a análise buscando observar se estes municípios tinham o plano de carreira e remuneração. Os resultados de tal análise podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 12 – LEGISLAÇÃO DOS MUNICÍPIOS QUE REGULAMENTAM OS PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES

O município tem plano de carreira e remuneração dos professores?	
Município	Legislação
1º Barra do Jacaré	Sim, instituído pela Lei nº 374/2010
2º Jacarezinho	Sim, instituído pela Lei nº 2481/2011
3º Cambará	Sim, instituído pela Lei nº 31/2012
4º Siqueira Campos	Sim, instituído pela Lei nº 1.558/2022
5º Figueir/a	Sim, instituído pela Lei nº 869/2012
6º São José da Boa Vista	Sim, instituído pela Lei nº 756/2012
7º Curiúva	Sim, instituído pela Lei nº 1264/2014

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com dados encontrados nos sites das prefeituras, câmaras municipais e leis municipais.

¹⁰ De acordo com próprio *site* Através do **LeisMunicipais.com.br**, Prefeituras e Câmaras de todo território nacional disponibilizam o arsenal de leis do seu município. Neste ambiente ágil e eficiente de consulta, garante-se o acesso à informação e mais transparência pública perante a sociedade. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/sistema-leis>.

Conforme a Lei nº 11.738/2008 que institui o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério e a Resolução CNE/CEB nº 02/2009 que Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, municípios e estados tinham até final do ano 2009 para implantar ou readequar os planos de carreira de acordo com as novas legislações e principalmente garantir a inclusão e adequação de seus respectivos planos de carreira. Assim como o PNE 2014-2024 prevê na sua meta 18 um prazo de 2 anos a partir da sua publicação a implementação dos planos de carreira em municípios que ainda não contemplava a carreira docente em uma legislação própria.

Observar-se que grande parte dos planos de carreiras estudados são da mesma década 2010-2020, destacando somente o do município de Siqueira Campos, que foi recentemente readequado, mas que tinha seu plano anterior dentro da mesma faixa anual da década, sendo de 2013.

Segundo Cordeiro (2020), é necessário pontuar eixos para que seja possível o estudo e verificar condições que viabilizem a carreira dos professores para realizar uma análise sobre a valorização dos professores dentro dos planos de carreiras existentes. Ainda assim, a autora menciona três aspectos: formação, remunerações e condições de trabalho. Esses aspectos serão nossos objetos de investigação em planos de carreiras municipais, enquanto assim englobam a consideração dos educadores de educação infantil nos planos.

Figura 1 – Valorização docente por meio dos eixos que constituem a carreira

Figura 1 – Valorização docente por meio dos eixos que constituem a carreira



Fonte: Cordeiro (2020, p. 63).

A partir desse esquema é possível desdobrar as relações entre os eixos. Formação e condições de trabalho estão articuladas desde a forma de ingresso por concurso público de provas e títulos, até mesmo por meio de condições ofertadas aos professores para que realizem formação continuada em serviço ou a garantia de licença remunerada para esse fim. A articulação entre formação e remuneração está indicada na tabela de vencimentos por meio das progressões entre níveis de acordo com a formação/titulação. Condições de trabalho e remuneração estão articuladas, por exemplo, quando a jornada de trabalho é respeitada e inclui horatividade e, também, quando os mecanismos de progressões e elevações são claros, possibilitando o desenvolvimento na carreira até a aposentadoria. Diante desse entendimento, a valorização docente passa a ser compreendida enquanto uma política multifacetada, uma vez que para a sua efetividade, depende da articulação dos elementos constituintes da estrutura da carreira (Cordeiro, 2020, p. 63).

Inicia-se a análise sobre o eixo da formação elencando, dentro de cada plano de carreira municipal, quais são os artigos que garantem a formação aos docentes e se há incentivos a formação continuada dos professores. Os resultados da análise foram sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 13 – ANÁLISE DOS ARTIGOS DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL SOBRE A FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA.

O município contempla em seus artigos a formação/formação continuada dos professores (com concessão de licenças para formação e incentivos na progressão na carreira)	
Município	Artigos e que prevê
1º Barra do Jacaré	<p>Prevê no Art. 8º</p> <p>Nível A- médio, modalidade normal; Nível B-superior licenciatura; Nível C -pós-graduação/especialização <i>lato sensu</i>);</p> <p><u>Obs.: mestrado e doutorado não estão previstos na tabela de vencimentos*</u></p> <p>Não há afastamentos para estudos. Vistos quando há solicitação por meio da secretaria.</p>

2º Jacarezinho	<p>Prevê no art. 8º</p> <p>Nível A- médio, modalidade normal; Nível B- superior/licenciatura; Nível C- pós-graduação/especialização <i>lato sensu</i>. Prevê afastamento para formação em instituições credenciadas e a cada 5 anos de efetivo serviço uma licença de três meses para qualificação profissional.</p>
3º Cambará	<p>Prevê nos Art. 10,21 e 22;</p> <p>Nível I (médio, modalidade normal); Nível II (superior /licenciatura); Nível III (pós-graduação/ especialização <i>lato sensu</i>); Nível IV (<i>stricto sensu</i> mestrado/doutorado).</p> <p>Prevê afastamento para desenvolver estágio sem prejuízos aos vencimentos do professor.</p>
4º Siqueira Campos	<p>Prevê no art. 9º</p> <p>Nível A (médio, modalidade normal); Nível B (superior/licenciatura); Nível C (pós-graduação/ especialização <i>lato sensu</i>); Nível D (<i>stricto sensu</i> mestrado); Nível E (<i>stricto sensu</i> doutorado);</p> <p>Prevê afastamento para desenvolver estágio sem prejuízos aos vencimentos do professor, tendo que repor carga horária.</p> <p>Para <i>stricto sensu</i> mestrado e <i>stricto sensu</i> doutorado, será dispensado para a frequência das aulas.</p>
5º Figueira	<p>Prevê nos Art. 20 e 21</p> <p>Nível- A (médio, modalidade normal); Nível- B (superior/licenciatura); Nível- C (pós-graduação/ especialização <i>lato sensu</i>); Nível- D (<i>stricto sensu</i> mestrado ou doutorado).</p>

	Prevê afastamento para estágios.
6º São José da Boa Vista	<p>Prevê nos Art. 24, 26, 40 e 45;</p> <p>Níveis I (médio, modalidade normal);</p> <p>Nível- II (superior /licenciatura);</p> <p>Nível- III (pós-graduação/ especialização <i>lato sensu</i>);</p> <p>Nível- IV (<i>stricto sensu</i> mestrado/doutorado).</p> <p>Prevê afastamento para desenvolver estágio sem prejuízos aos vencimentos do professor.</p> <p>Para <i>stricto sensu</i> mestrado e <i>stricto sensu</i> doutorado, será dispensado para a frequência, quando o curso for distante da cidade.</p> <p>Prevê afastamento e horário aprovado ao professor que estiver cursando algum curso de educação;</p>
7º Curiúva	<p>Prevê no Art. 6</p> <p>Nível- PA (médio, modalidade normal);</p> <p>Nível- PB (superior/licenciatura);</p> <p>Nível- PC (pós-graduação/ especialização <i>lato sensu</i>);</p> <p>Nível- PD (<i>stricto sensu</i> mestrado ou doutorado).</p> <p>Prevê afastamento mais não explica como é organizado a licença para estudos de especialização ou pós-graduação.</p>

Fonte: elaborada pela autora de acordo com dados encontrados nos sites das prefeituras, câmaras municipais e leis municipais.

Para a política de valorização é indispensável analisar o espaço que a formação ocupa na estrutura da carreira docente, se está numa posição que possibilita condições de valorização ou se está limitada à organização de níveis da tabela salarial. É necessário que o plano de carreira apresente estratégias para a efetividade da formação enquanto um instrumento de valorização, de tal modo que demonstre clareza nas formas de elevações e progressões e nas porcentagens de acréscimo na remuneração mediante formação/titulação, bem como na possibilidade de movimentação na carreira por meio da relação estrutural entre formação continuada em serviço e avaliação de desempenho, conforme prevê o artigo 67 da LDB 9394/96. Esses aspectos que envolvem a

formação inicial e continuada, incorporadas aos planos de carreira, além de estimular a formação e indicar valorização, também se tornam mecanismos que promovem a atratividade da carreira docente (Cordeiro, 2020, p. 65-66).

Nos sete planos analisados, observa-se que a formação inicial dos professores ocorre predominantemente em nível médio, na modalidade normal, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, seguidos do ensino superior curso de licenciatura, pós-graduação *lato sensu* e posteriormente *strictu sensu*. Destaca-se quatro dos municípios: Cambará, Figueira, São José da Boa Vista e Curiúva, os níveis onde foram enquadrados a pós-graduação de *strictu sensu*, o mestrado e doutorado encontra-se juntos em um mesmo nível, não havendo distinção e, portanto, incremento remuneratório.

Já os municípios de Barra do Jacaré e Jacarezinho os enquadramentos vão até o curso superior de pós-graduação *lato sensu*, e em ambos é calculado somente uma gratificação 10% sobre a titulação de mestre, não atrelando titulação a tabela de vencimentos. O município de Siqueira Campos contemplou a titulação de doutorado dentro da tabela como nível separado do mestrado.

Com relação aos cursos de aperfeiçoamento, a maioria dos planos apresentam a necessidade destas formações para fins de avaliação para que os professores possam realizar a evolução na horizontal na tabela de vencimentos, formações estas que na sua grande parte ocorre via a secretaria municipal de educação e por instituições credenciadas.

Dessa forma, o eixo da formação no plano de carreira do magistério é um elemento constituinte da remuneração e também das condições de trabalho, uma vez que a formação inicial é determinante para o ingresso, portanto, define o vencimento inicial, bem como as elevações de nível decorrem, em muitos casos, da formação continuada por meio de porcentagens que incidem na composição da remuneração (Cordeiro, 2020, p. 66).

No segundo eixo “Condições de trabalho” subdividimos em quatro aspectos que: acesso por meio do exclusivo de concurso público, jornada de trabalho de até 40 horas semanais, 1/3 da jornada de trabalho para realização de atividades e planejamento e números de alunos por turma.

A jornada de trabalho do professor é complexa devido as ações que a ele são postas, o trabalho do professor não ocorre somente no período de aula, mas também nos estudos, na preparação da aula e de atividades, nas correções de atividades e avaliações. Para Grochoska (2015, p. 100), “Quando falamos da jornada, não devemos pensar somente na hora aula que os alunos têm em busca de uma qualidade educacional, mas devemos pensar também nas horas de trabalho que este professor executa”.

Quadro 14 – ANÁLISE DOS ARTIGOS DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO.

Condições de trabalho				
Municípios	Acesso por meio exclusivo de concurso público	Jornada de trabalho de até 40 horas	1/3 de atividades sem alunos (hora atividade)	Números de alunos por turma.
1ª Barra do Jacaré	Prevê nos Art. 14 e 16	Prevê nos Art. 37 a 42	Prevê nos Art. 38 a 42 para período de 16 horas reserva 4 horas.	Não há informações.
2º Jacarezinho	Prevê Art. 5º	Prevê Art. 20 e 21	Prevê Art. 20 e 21 Prevê 1/3 de 20 horas.	Não há informações.
3º Cambará	Prevê Art. 12 a 15	Prevê Art. 28	Prevê Art. 36 para período de 16h de aula reserva 4 horas.	Não há informações.

			Art. 37 prevê para período de 40 horas, reserva 8 horas	
Municípios	Acesso por meio exclusivo de concurso público	Jornada de trabalho de até 40 horas	1/3 de atividades sem alunos (hora atividade)	Números de alunos por turma.
4º Siqueira Campos	Prevê no Art. 4º	Prevê no Art. 4º	Prevê no Art. 35 1/3 para hora atividade para período de 20 e 40 horas.	Prevê no Art. 84
5º Figueira	Prevê nos Art. 4º 12 e 13.	Prevê no Art. 37	Prevê nos Art. 5 e 37; Para período de 20 horas reserva 4 horas. Para período de 40 horas reserva 8 horas	Não há informações
6º São José da Boa Vista	Prevê no Art. 14	Prevê no Art. 27	Prevê no Art. 29 de 20% da carga horaria.	Não há informações
7º Curiúva	Prevê no Art 7º	Prevê nos Art. 27 e 28	Prevê no Art. 4º inciso XXIII. 1/3 para hora atividade	Há esta informação.

Fonte: elaborada pela autora de acordo com dados encontrados nos sites das prefeituras, câmaras municipais e leis municipais.

Observamos que em todos os municípios o ingresso ocorre por meio do concurso público, e que a jornada de trabalho é de 20 até as 40 horas semanais. Cada plano de carreira apresenta sua carga horária, apresentando variações de

município para outro, o que é realidade brasileira visto que as jornadas de trabalho do professor diferem, podendo ser de 20 até 40 horas de trabalho semanal, dependendo de cada lei estadual e municipal visto que eles têm autonomia para deliberar sobre a jornada de trabalho dos professores (Grochoska, 2015).

Já em relação a hora-atividade observou-se diferenciações os municípios Barra do Jacaré, Cambará, Figueira e São José da Boa Vista as porcentagens de horas atividades, não estão de acordo com que é indicado pelas legislações, “Acontece que, mesmo com a determinação da lei federal, poucos são os municípios e estados que cumprem esta prerrogativa, pois demanda recursos para a contratação de profissionais” (Grochoska, 2015, p. 102), isso resulta em um distanciamento entre o determinado pela legislação e o praticado pelos municípios, implicando em prejuízos nas condições de trabalho docente.

Sobre o número de alunos por sala de aula, encontramos somente no plano de carreira do município de Siqueira Campos, tanto das turmas da Educação Infantil quanto das do ensino fundamental. Os números de alunos por sala de aula é um dos aspectos que influencia tanto na qualidade de oferta da Educação Básica quanto nas condições de trabalho do professor.

Podemos fazer a relação de que quanto mais alunos atendidos, maior a sobrecarga de trabalho do professor, quanto maior o número de alunos, maior é a jornada de trabalho do professor, que acaba levando para casa muitas vezes a tarefa de correção de planejamento das aulas e correção de trabalhos realizados pelos alunos. Claro que esta relação também está vinculada à hora-atividade (Grochoska, 2015, p. 102).

No terceiro e último eixo, remuneração, analisamos se os planos previam o vencimento básico correspondente à lei do Piso Salarial Profissional Nacional, e ao enquadramento na vertical de acordo com nível titulação, com revisão anual dos vencimentos iniciais da tabela e progressão na horizontal de acordo com titulação, experiência, desempenho e aperfeiçoamento.

Quadro 15 – ANÁLISE DOS ARTIGOS DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL SOBRE A REMUNERAÇÃO.

REMUNERAÇÃO				
Municípios	Vencimento inicial é vinculado ao PSPN	Há enquadramento na vertical de acordo com as titulações de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado)	Prevê revisão anual dos vencimentos iniciais.	Progresso salarial por meio de titulação experiência, desempenho e aperfeiçoamento.
1ª Barra do Jacaré	Prevê no Art. 58;	Prevê no Art. 8º e 81; Nível A- médio, modalidade normal; Nível B- superior /licenciatura; Nível C- pós-graduação/ especialização <i>lato sensu</i> . Porcentagem de aumento por nível-B 30%; nível C 40%; <u>Obs.: todos sobre o valor do vencimento inicial;</u>	Prevê no Art. 58;	Prevê nos Art. 32 a 35. Tem 12 classes na horizontal organizadas por sequência numérica com acréscimo de 3% de aumento uma classe para outra.
2º Jacarezinho	Prevê no Art. 37	Prevê nos Art. 8º e 44 Nível A- médio, modalidade normal. Nível B- superior /licenciatura; Nível C- pós-graduação/ especialização <i>lato sensu</i> .	Não prevê	Prevê nos Art. 13 a 16, 43. Tem 12 classes na horizontal organizadas por sequência numérica, com

		Porcentagem de aumento por nível-B 40%; nível C 50%; <u>Obs.: todos sobre o valor do vencimento inicial;</u>		acréscimo de 3% de aumento uma classe para outra.
3º Cambará	Prevê no Art. 30	Prevê no Art. 10 Nível I (médio modalidade normal), Nível II (superior /licenciatura); Nível III (pós-graduação/especialização <i>lato sensu</i>) e IV (<i>stricto sensu</i> estrado/doutorado); Porcentagem de aumento por nível- II e III 15%; Nível IV- 35% sempre sobre o valor antecessor.	Prevê no Art. 49	Prevê nos Art. 17 a 19. Tem 12 classes organizadas na horizontal por sequência alfabética com acréscimo de 5% de aumento uma classe para outra.
4º Siqueira Campos	Prevê nos Art. 4º e 5º Art. 26 e 29	Prevê nos Art. 9º e 20 Nível A (média modalidade normal), Nível B (superior /licenciatura), Nível C (pós-graduação/especialização <i>lato sensu</i>), Nível D (<i>stricto sensu</i> mestrado); Nível E (<i>stricto sensu</i> doutorado) Porcentagem de aumento por nível- B e C 10%; D e E 20% sobre o nível antecessor.	Prevê nos Art. 5º e 29	Prevê nos Art. 5º e 20. Tem 20 classes organizadas na horizontal por sequência numérica com acréscimo de 3% de aumento uma classe para outra.

5º Figueira	Prevê no Art. 48	<p>Prevê nos Art. 4º, 10 e 56.</p> <p>Nível- A (média modalidade normal);</p> <p>Nível B (superior/licenciatura);</p> <p>Nível C (pós-graduação/ especialização <i>lato sensu</i>);</p> <p>Nível D (<i>stricto sensu</i> mestrado ou doutorado).</p> <p>Porcentagem de aumento por nível B- 10%, C- 10% e D- 10%;</p>	Prevê no Art. 48	<p>Prevê no Art. 4º, 5º, 10, 17,18,19</p> <p>Tem 12 classes organizadas na horizontal por sequência numérica com acréscimo 5% de aumento de uma classe para outra.</p>
6º São José da Boa Vista	Prevê no Art. 35 §6	<p>Prevê nos Art. 12 e 35</p> <p>Nível I (média modalidade normal)</p> <p>Nível II (superior /licenciatura);</p> <p>Nível III (pós-graduação/ especialização <i>lato sensu</i>);</p> <p>Nível IV (<i>stricto sensu</i> mestrado/doutorado).</p> <p>Porcentagem de aumento por nível: nível-II 27%; nível III 33,33%; nível IV 50%; <u>Obs.: todos sobre o valor do nível I;</u></p>	Prevê no Art. 35 §6	<p>Prevê nos Art. 10, 11, 20, 24, 35.</p> <p>Tem 12 classes organizadas na horizontal por sequência numérica com acréscimo de 3% de aumento uma classe para outra.</p>
7º Curiúva	Prevê nos Art. 4º, 16, 19	<p>Prevê nos Art. 14 e 18</p> <p>Nível- PA (média modalidade normal);</p> <p>Nível PB (superior/licenciatura);</p> <p>Nível PC (pós-graduação/ especialização <i>lato sensu</i>);</p>	Prevê nos Art. 4º, 20, 21	<p>Prevê no Art. 6º.</p> <p>Tem 15 classes organizadas na horizontal por sequência numérica com</p>

		Nível PD (<i>stricto sensu</i> mestrado ou doutorado). Porcentagem de aumento por nível: nível-PB 25%; nível PC 30%; nível PD 40%; <u>Obs.: todos sobre o valor do nível PA;</u>		acréscimo de 5% de aumento uma classe para outra.
--	--	--	--	---

Fonte: elaborada pela autora de acordo com dados encontrados nos sites das prefeituras, câmaras municipais e leis municipais.

Observando o atendimento à previsão do PSPN todos os planos têm artigos que preveem a remuneração dos professores de acordo com piso nacional, assim como a revisão anual dos vencimentos iniciais da tabela, ficando somente o município de Jacarezinho sem previsão dentro do seu plano, uma vez que a remuneração, juntamente com outros aspectos, como condições de trabalho e profissionalização mediante escolarização, são fundamentais à valorização e reconhecimento dos profissionais da educação enquanto tal.

Já no aspecto do enquadramento do professor de acordo com sua titulação foi observado distinções entre os municípios, visto que em alguns como o de Cambará, Figueira, São José da Boa Vista e Curiúva é contemplada na tabela de remuneração até a titulação de pós-graduação *stricto sensu*, cada uma com suas definitivas porcentagens, mas que, no entanto, mestrado e doutorado encontra-se juntos na tabela, não subdividem em níveis diferente.

Entre estes quatro municípios, as porcentagens variam em relação a formação em nível superior/licenciatura as margens foram de 10 a 27%, sendo a menor do município de Figueira e a maior de São José da Boa Vista. Assim também constatamos em relação ao nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, onde as porcentagens também variam entre 10 e 33,33% em nível especialização, sendo Figueira com a menor porcentagem e a maior com São José da Boa Vista. Em relação ao mestrado/doutorado variam entre 10 e 50%, também observados menor porcentagem em Figueira e a maior em São José da Boa Vista.

Os municípios de Barra do Jacaré e Jacarezinho a titulação contemplada na tabela de vencimentos vai até pós-graduação *lato sensu*, assim a formação de nível de mestrado e doutorado não são inclusas na tabela de vencimentos, vinculando

sobre pagamentos de gratificações para os professores que tiverem esta titulação. Observa-se a diferença entre as porcentagens dos vencimentos da tabela, sendo no município da Barra do Jacaré para graduação 30%, e 40% para pós-graduação *lato sensu*, já na tabela de Jacarezinho para graduação prevê 40% e 50% para pós-graduação *lato sensu*. Sobre a gratificação para professores que apresentarem a graduação em nível de mestrado/doutorado está previsto 10% de acréscimo.

O município de Siqueira Campos prevê até nível de doutorado encaixado na tabela de vencimentos, trazendo as seguintes porcentagens: para graduação e pós-graduação *lato sensu* 10% de acréscimo e 20% para o mestrado e doutorado.

Ao analisar sobre progressão salarial por meio de titulação, experiência, desempenho e aperfeiçoamento, observamos que todos os municípios contemplam dentro de seus planos a progressão na horizontal de seus professores, sendo ela atrelada a uma avaliação onde serão considerados quesitos como desempenho e qualificação, ocorrendo no interstício de dois anos de uma classe para outra.

Neste sentido, podemos entender que a remuneração do professor é um importante elemento para a sua valorização, tanto pelo sentimento de achar-se devidamente remunerado pelo trabalho executado, tanto pela comparação com demais profissões com a mesma formação e remuneração superiores, ou até mesmo com professores que exercem a mesma função com diferentes formações e grandes desigualdades salariais, o que contribui para percepção da desvalorização (Grochoska, 2015, p. 106).

No entanto observa-se distinções nos planos de carreira no que se refere aos números de classe na horizontal e a porcentagem que cada uma tem em suas tabelas de vencimentos. Os municípios de Barra do Jacaré, Jacarezinho, Cambará, Figueira e São José da Boa Vista estabelecem, em seus planos, um total de 12 classes, o município de Curiúva, em seu plano seu de carreira, apresenta o número de 15 classes, já o município de Siqueira Campos estabelece, em seu plano o número de 20 classes. Quando se parte para as porcentagens nas passagens de uma classe para outra, há distinções com relação aos valores percentuais a serem incrementados na remuneração das remunerações de classes, sendo 3% os municípios de Barra do Jacaré, Jacarezinho, Siqueira Campos e São José da Boa Vista, já com 5% os municípios de Cambará, Figueira e Curiúva.

Nesse sentido, as tabelas salariais como “expressão sintética do que são os planos de carreira” (SUBIRÁ, 2012, p. 58) se tornam um instrumento de regulamentação e de valorização, posto que o desenvolvimento da remuneração por meio de progressões com porcentagens sobre o nível de formação, anos de trabalho e critérios da avaliação de desempenho possibilitam movimentação e desenvolvimento na carreira (Cordeiro, 2020, p. 76).

Durante o levantamento dos planos de carreira podemos observar, que em alguns planos há distinção entre professores e professores da Educação Infantil, que é caso dos municípios de Cambará, Siqueira Campos e Curiúva onde temos dentro do quadro do pessoal permanente do magistério os cargos de professor e professor da Educação Infantil. No município de Siqueira Campos tal distinção se reflete na tabela de remuneração e progressão de carreira, havendo uma destinada aos professores do Ensino Fundamental series iniciais e outra destinada, especificamente, aos professores da Educação Infantil. Por outro lado, os municípios de Barra do Jacaré, Jacarezinho, Figueira e São José da Boa Vista, não apresentam distinção dos cargos em seus planos de carreira, no entanto, no município de São José da Boa Vista pode-se observar diferenças com relação a descrição das atribuições dos professores que atuam na Educação Infantil das do professor do ensino fundamental. Destaca-se, contudo, que tal distinção não implica, necessariamente, na desvalorização dos professores uma vez que se relaciona a especificidade do trabalho docente em cada uma das etapas da Educação Básica.

Com relação aos dados levantados neste estudo sobre os planos de carreira, se observa que os municípios que apresentam os maiores IDHM, não apresentam carreiras muito diferentes ou até mesmo melhores do que o município de IDHM médio e os de baixo IDHM. Outro ponto a ser destacado é o fato de que, mesmo com diferenças em relação as porcentagens pagas na passagem entre um nível da carreira docente e outro, não há prejuízos aos docentes que trabalham em municípios que pagam menor porcentagem, visto que nesses municípios onde a porcentagem entre os níveis é menor, há um número de classes maior garantindo uma remuneração equivalente ao final da tabela de progressão, isto é, professores de municípios com menor número de progressões de carreira acabam com uma remuneração equivalente aos docentes que trabalham em municípios com maior número de progressões de carreira, uma vez que as porcentagens pagas sobre os

salários a cada progressão, nos municípios com menor número de avanços na carreira é maior.

Destaca-se, também, que nos municípios analisados e em seus respectivos planos de carreira docente, esses se limitaram ao cumprimento obrigatório das legislações nacionais e estaduais, não apresentando nenhuma excepcionalidade com relação à garantia do direito à valorização do trabalho docente, seja na Educação Fundamental séries iniciais, tanto quanto, na Educação Infantil.

No entanto, destacamos aqui a redação do plano do município de Siqueira Campos, por se apresentar de maneira mais atualizada, visto que o plano foi reeditado no ano de 2022, sendo somente reconhecida a participação e inclusão dos professores da Educação Infantil, após sua vigência. Cabe ressaltar que o processo de reconhecimento da necessidade de enquadramento dos professores da Educação Infantil como docentes a quem o direito ao plano de carreira se estende, se deu mediante conflitos diretos com o poder executivo ao longo de anos de embates e debates, muitos mediados pela ação do Sindicato dos Professores e Funcionários de Escola do Paraná – APP.

Cabe destacar, que a garantia legal não se configura como materializada sem esforço conjunto e avaliação constante da implementação dessas políticas, assim, outro ponto importante que vale salientar é a compreensão de que o atendimento formal do que prevê a legislação federal, expressa por meio da existência dos planos de carreira, não garante que sua materialidade integral ocorra, o que implica na desvalorização da carreira docente e no, conseqüente, sucateamento da educação pública brasileira. Assim, aponta-se uma nova problemática a ser investigada em pesquisas posteriores, a saber: a análise das tabelas de vencimentos destes municípios, para averiguar se o que está previsto nos planos de cargos vem de fato sendo pago aos professores das redes municipais, sobretudo aos professores da Educação infantil.

A pesquisa rendeu um levantamento bibliográfico e documental que em conjunto com a presente dissertação se configuram material de pesquisa e análise da história da Educação Infantil no Paraná, da valorização dos professores da Educação Infantil e da legislação educacional que versa sobre essa etapa da Educação Básica. Dessa forma, com a finalidade de cumprimento do regulamento do mestrado profissional e forma de socialização desse estudo, realizar-se-á um

curso de formação continuada de professores, tendo como público-alvo os professores da Educação Infantil que atuam nos municípios analisados, que objetiva analisar e apontar a importância do conhecimento e compreensão das políticas públicas de valorização docente, sua implementação e avaliação de seus resultados.

O presente curso tem como proposta, dar acesso aos professores à pesquisa desenvolvida e possibilitar a formação continuada, bem como garantir que as pesquisas acerca da Educação Básica assim como a valorização dos professores, cheguem à escola e nos Centros Municipais de Educação Infantil. A ementa do curso de formação continuada de professores se encontrará em documento anexo à essa pesquisa e se apresenta como Produto Educacional aplicável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação trouxe como tema a valorização de professores da Educação Infantil destacando os aspectos de formação, remuneração e condições de trabalho dos professores da Educação Infantil do Brasil, e em específico os professores que atuam nos municípios da Associação dos Municípios do Norte Pioneiro-AMUNORPI.

Assim, a análise da temática de valorização de professores da Educação Infantil, se deu por meio dos estudos das concepções do Ensino Infantil e o contexto em que surgiu o cargo de professor da Educação infantil no Brasil e no Estado Paraná. Também se pesquisou pela compreensão da gestão da implementação das políticas públicas para a Educação Infantil, considerando os impactos que estas ocasionaram na carreira professor. Por fim, encaminhou-se para debate acerca da ação das instituições políticas no processo de implementação do plano de carreira para os professores da Educação Infantil dos municípios Barra do Jacaré, Jacarezinho, Cambará, Siqueira Campos, São José da Boa Vista, Figueira e Curiúva os quais fazem parte da AMUNORPI.

A segunda seção abordou os aspectos históricos da Educação Infantil, contextualizando a evolução dessa etapa educacional no Brasil e no estado do Paraná. Foram apresentados aspectos históricos da Educação Infantil, destacando marcos importantes e transformações ao longo do tempo. Também discutiu a história da Educação Infantil no contexto paranaense, analisando eventos significativos e políticas educacionais implementadas nessa região.

A análise historiográfica da Educação Infantil no Brasil e no estado do Paraná, teve como objetivo compreender o surgimento e desenvolvimento dessa etapa da Educação Básica. Explorando os marcos históricos e legais da Educação Infantil, desde as primeiras instituições de cuidado e guarda de criança até as transformações atuais, observou-se discussões entorno da influência assistencialista/filantrópica, médico higienista e jurídica. Houve também debate entorno sobre a presença do gênero feminino no desempenho das funções relacionadas a Educação Infantil e a influência estrangeira, com tendências pedagógicas como as de Frobel e Montessori.

Com a promulgação da Constituição Federal 1988 e a Lei Diretrizes e Bases 1996, a Educação Infantil apresentou avanços enquanto reconhecimento como direito da infância e a inclusão no sistema educacional brasileiro, com isso várias pesquisas foram sendo feitas com relação a temática da Educação Infantil, no entanto notou-se poucas pesquisas sobre a história da Educação Infantil Paranaense.

A compreensão dos eventos históricos mais amplos é essencial para identificar as múltiplas determinações que influenciaram e continuam a influenciar a Educação Infantil como uma totalidade complexa. A análise desses aspectos históricos contribuiu para contextualiza a situação atual da Educação Infantil, fornecendo subsídios para a compreensão dos desafios e oportunidades presentes nessa área educacional.

Já a sessão três, apresentou-se a relação entre a formação e profissionalização do professor da Educação Infantil, destacando a importância de compreender a história da Educação Infantil assim como foi feito na sessão 2, para entender os contextos e processos que resultaram na formação desses profissionais. A análise do processo histórico no qual a Educação Infantil construiu sua identidade no sistema educacional brasileiro, buscando compreender os processos e conflitos que influenciaram a atuação dos professores nesta etapa da Educação Básica.

Observou-se a predominância de mulheres atuando como professoras na Educação Infantil, devido a fatores históricos e sociais como, a faixa etária das crianças atendidas zero a seis anos, a representação do papel feminino como mais adequado para personificar a figura materna no processo de formação humana, a construção de imagens idealizadoras da mulher como educadora natural e as funções de cuidado e educação atreladas a funções de remettesse as ações domésticas. Estes fatores contribuíram para a historicidade da feminilização da docência na Educação Infantil, que influenciaram a formação e atuação das professoras nesta etapa da Educação Básica brasileira.

Esses pontos ressaltam a compreensão do papel feminino na Educação Infantil, considerando as representações sociais, históricas e culturais que moldaram a presença majoritária de mulheres nessa etapa da educação e os

desafios enfrentados pelas professoras em termos de formação, remuneração e condições de trabalho.

Na quarta sessão aborda-se as legislações brasileiras, paranaenses e as dos municípios de Barra do Jacaré, Jacarezinho, Cambará, Siqueira Campos, São José da Boa Vista, Figueira e Curiúva, no que se referem a formação, remuneração e condições de trabalho dos professores da Educação Infantil. A legislação de valorização dos professores brasileiros tem como objetivo a garantia a qualidade da educação pública, a equiparação salarial entre os professores e demais profissionais brasileiros como a mesma formação/titulação e a valorização dos professores, visando boas condições de acesso e permanência destes professores em todas as etapas da Educação Básica.

Ao abordar a temática de valorização dos professores da Educação Infantil, utilizando da análise documental das legislações, recorre-se as categorias para melhor exemplificar sobre a valorização, sendo elas, a formação, remuneração e condições de trabalho. As categorias possibilitaram evidenciar a importância de aspectos como o ingresso via concurso público, a formação continuada, o estabelecimento de um piso salarial, a progressão por títulos, o período reservado aos estudos e planejamentos, a garantia de boas condições de trabalho para professores e a existência de plano de carreira docente.

Na análise dos planos de carreira dos 7 municípios, observou-se as condições que viabilizam a carreira e a valorização dos professores, especialmente os professores da Educação Infantil. Identificou-se que todos os municípios apresentam os planos de carreira docente, dos quais limitaram ao cumprimento da obrigatoriedade das legislações federais e estaduais, não apresentando nenhuma excepcionalidade com relação a valorização do professor ou até mesmo quesitos de atratividade profissional.

Observou-se também, que mesmo em municípios com diferentes Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), as carreiras dos professores não apresentavam grandes discrepâncias. Mesmo com variações nas porcentagens pagas em progressões de carreira, os docentes em municípios com menor número de avanços na horizontal da tabela de vencimento, poderiam alcançar remunerações equivalentes aos de municípios com mais progressões, devido ao maior número de classes e outras compensações.

Ao examinar os planos de carreira, é possível notar que há diferença entre professores e professores da Educação Infantil no que diz respeito as atribuições entre o professor do ensino fundamental e da Educação Infantil. Este é caso dos municípios de Cambará, Siqueira Campos e Curiúva, onde os cargos de professor e professor da Educação Infantil estão dentro do quadro do pessoal permanente do magistério. No município de Siqueira Campos apresentou diferença também na tabela de remuneração e progressão de carreira, onde há uma aplicação destinada aos professores do ensino fundamental e outra aos professores da Educação Infantil.

No entanto, os municípios de Barra do Jacaré, Jacarezinho, Figueira e São José da Boa Vista, não apresentam distinção dos cargos em seus planos de carreira, destaca, o município de São José da Boa Vista pode-se observar diferenças com relação a descrição das atribuições dos professores que atuam na Educação Infantil das do professor do ensino fundamental. Contudo, tal distinção não implica, necessariamente, na desvalorização dos professores uma vez que se relaciona a especificidade do trabalho docente em cada uma das etapas da Educação Básica.

Destaca-se importância da retomada de pesquisas sobre a valorização do professor sobre a ótica de classe, considerando as condições materiais e humanas, bem como os condicionantes históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais que afetam os professores da Educação Infantil. Debates este sobre a imersão dos professores da Educação Infantil em uma sociedade de contradições e lutas, ressaltando a importância da unidade da classe trabalhadora em busca de benefícios mútuos e da necessidade de debater a precarização do trabalho docente na atualidade.

Assim evidencia-se a relevância de compreender a formação, profissionalização e a valorização dos professores da Educação Infantil sobre diferentes perspectivas, incluindo a histórica, a social e a política, visando a promoção de reflexões e de ações que possam contribuir para a melhoria das condições de trabalho e o reconhecimento destes professores.

As conclusões que chegamos ao final dessa pesquisa é que, muito se caminhou com relação as políticas públicas nacionais, que impactaram nas

políticas municipais, mas, no entanto, estas políticas por si só não garantem que de fato estes direitos sejam materializados.

Destacou-se a importância da valorização dos professores da Educação Infantil, ressaltando as políticas públicas, porém, a efetivação dos direitos dos professores nem sempre é garantida. Muitos municípios enfrentam dificuldades no pagamento conforme as carreiras estabelecidas, evidenciando a necessidade de um acompanhamento constante e de ações que assegurem a implementação adequada das legislações vigentes.

Além disso, a presente pesquisa a pontou que a inclusão dos professores da Educação Infantil nos planos de carreira dos municípios da AMUNORPI é fundamental para garantir seus direitos, acesso à formação continuada, condições de trabalho adequadas, e remuneração justa. A mobilização e a luta por esses direitos são destacadas como elementos essenciais para promover a valorização desses profissionais.

Por fim, ressalta a importância de continuar acompanhando e fiscalizando a implementação dos planos de carreira e remuneração, bem como de promover a formação continuada dos professores da Educação Infantil. A valorização desses professores não apenas impacta diretamente na qualidade da educação oferecida, mas também reflete no reconhecimento social e profissional desses docentes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Kallyane Kafuni; CÔCO, Valdete. Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na Educação Infantil. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-27, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xwvxxx4WKJpwQVfrBpWb8rk/>. Acesso em: 9 dez. 2022.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- BARRA DO JACARÉ. **Lei nº 374, de 6 de outubro de 2010**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Barra do Jacaré. Barra do Jacaré: Prefeitura Municipal, 2010. Disponível em: <http://www.barradojacare.pr.gov.br/transparencia/atos/leis/lei-n-374-2010>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BASSI, Marcos Edgar; FERNANDES, Maria Dilneia E. ; ROLIM, Rosana Maria G. (org.). **Remuneração de professores da educação básica: incursões teórico-metodológicas e alguns achados**. Curitiba: Appris, 2022. v. 4. 89 p.
- BERTONCELLI, Mariane. **O Trabalho Docente na Educação Infantil: entre a Precarização e Valorização Profissional**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/984>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 27 set. 2021.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do Magistério Público da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_resolucaoconeceb002_09.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, MEC, SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,PNE%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Planos de carreira e remuneração:** contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2016. Disponível em: https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Planos_Carreira_Remuneracao_Final.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Relatório de linha de base 2018 - INEP**. Situação das metas dos Planos de Educação. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo FUNDEB**. Brasília, DF, 30 de março de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/CartilhaNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

CAMBARÁ. **Lei complementar nº 31, de 12 de janeiro de 2012**. Institui o plano de cargos, carreira e remuneração do pessoal do quadro do magistério público municipal. Cambará: Prefeitura Municipal, 2012. Disponível em: eismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-cambara-pr. Acesso em: 15 jul. 2023.

CARVALHO, Dária Aparecida de Jesus; OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M. Políticas públicas de formação de professores na Educação Infantil. *In: X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR: 30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016) CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Anais eletrônicos [...]*. Campinas: 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1088-2772-1-pb.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

CASTIONI, Remi; CARDOSO, Mônica Serafim; CAPUZZO, Alisson. FUNDEF, FUNDEB e Novo FUNDEB: perspectivas para o financiamento da educação de Estados e Municípios. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 1, 2020. DOI <https://doi.org/10.30681/ecs.v10i1.3661>. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/recs/article/view/8553/6847>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CORDEIRO, Daniele Pereira Meira. **A carreira docente como um instrumento de valorização na rede municipal de ensino de Piraquara/PR**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71820?show=full>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CURIÚVA. **Lei nº 1264, de 17 de outubro de 2014**. Institui o Plano de Cargos e Remuneração do Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal de Curiúva, Paraná e dá outras providências. Curiúva: Câmara Municipal. Disponível em: http://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/11992/140217113123_lei12642014signed_pdf.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio para onde vai. **Em Aberto**. Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesso em: 24 jan. 2023.

FAUST, Juliana Matias. **Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais**. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158895>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIGUEIRA. **Lei nº 869, de 4 de abril de 2012**. Institui o novo plano de cargo, carreira e remuneração do pessoal do quadro do magistério público municipal. Figueira: Prefeitura Municipal, 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/pr/f/figueira/lei-ordinaria/2012/87/869/lei-ordinaria-n-869-2012-institui-o-novo-plano-de-cargo-carreira-e-remuneracao-do-pessoal-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal?q=2012>. Acesso em: 5 ago. 2023.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2 [72], p. 605-620, abr./jun. 2017.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **História, Ciências, Saúde**, v. 18, p. 199-225, dez. 2011. Suplemento 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/pMzXR6Xv9xBJgG9gyC4ZrZv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jun. 2023.

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 1º jul. 2023.

GONZALEZ, Keila Cristina Arruda Villamayor; CARVALHO, Diana Carvalho de. Representações do jardim de infância do dr. Menezes Vieira na imprensa periódica do Rio de Janeiro no final do século XIX. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 10-33, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/72825>. Acesso em: 24 jan. 2023.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Remuneração docente em contexto de austeridade fiscal: uma análise das redes sociais municipais de ensino dos estados de Mato Grosso do Sul e do Paraná. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, 2022.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SONOBE, Aline Kazuko; CAMARGO, Bruna Caroline; ABREU, Diana Cristina; HECK, Beatriz Terezinha Murasaki; FREIRE, Luiza; GROCHOSKA, Márcia Andréia; GODOY, Marina de. Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica na rede estadual do Paraná: análise de um ciclo de políticas de valorização. *In*: BASSI, Marcos Edgar; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ROLIM, Rosana Maria Gemaque (org.). **Remuneração de professores da educação básica das redes estaduais de ensino no contexto do Fundeb e do PSPN**. Curitiba: Appris, 2018. v. 1. p. 78-88.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR**. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40112>. Acesso em: 23 abr. 2022.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 28 jan. 2023.

HECK, Beatriz T. Muraski. **A carreira das educadoras da educação infantil no município de Curitiba: integração com a educação ou consolidação da**

marginalização? 2014. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36327>. Acesso em: 4 abr. 2022.

HECK, Beatriz T. Muraski. **Carreira de trabalhadoras docentes da educação infantil e o reconhecimento social como dimensão da valorização profissional**. 2019. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62368>. Acesso em: 23 abr. 2022.

HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. *E-book*. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/cepe/files/2021/03/TrabDOCClasse_genALVARO_HYPOLITO_E-book.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

JACAREZINHO. **Lei nº 2481, de 14 de julho de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Jacarezinho. Jacarezinho: Prefeitura Municipal, 2011. Disponível em: leismunicipais.com.br/a/pr/j/jacarezinho/lei-ordinaria/2011/249/2481/lei-ordinaria-n-2481-2011-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-de-jacarezinho. Acesso em: 16 jul. 2023.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges; BARROS, Camila. Gestão da Educação Infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 11-36, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/y9cJ6CBWXftRPtKC3pzt4Dp/?lang=pt#>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, n. 78, p. 17-26, ago. 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1027>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Marsiglia,%20Ana%20Carolina/A%20pratica%20pedagogica%20historico-critica.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em: 27 set. 2022.

MOURA, Analu B. B.; LARA, Ângela M. de B. O processo de municipalização da educação infantil no estado do Paraná: 1996 a 2010. **Ensino em Foco**, Salvador, v. 3, n. 6, p. 80-95, set. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/629>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundação Orsa, 2011. 102 p. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 8 jan. 2023.

PARANÁ. **Lei nº 4978, de 5 de dezembro de 1964**. Estabelece o Sistema Estadual de Ensino. Curitiba, 1964. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=12350>. Acesso em: 2 mar. 2023.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 004/1996**. Fixa normas para o Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil, na modalidade de Estudos Adicionais, em nível de 2º Grau. Curitiba, 1996. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/Deliberacoes>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 003/1999**. Normas para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba, 1999. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/Deliberacoes>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2005**. Normas para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/Deliberacoes>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2014**. Normas para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/Deliberacoes>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Aspectos Históricos do Trabalho Pedagógico dos Primeiros Jardins de Infância no Estado do Paraná**. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A educação infantil no estado do Paraná: a história como ponto de partida. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 2008, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/r037.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PEREIRA, Angelita Carmo *et al.* Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 1368-1374, ago. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6845>. Acesso em: 8 jan. 2023.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v16n50/1981-416X-de-16-50-00809.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTANA, Djanira Ribeiro. Infância e Educação Infantil no Brasil: percursos e percalços. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 7, n. 12, p. 1-12, maio 2011. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2011a/humanas/Infancia%20e%20Educacao.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SÃO JOSÉ DA BOA VISTA. **Lei nº 756, de 31 de maio de 2012**. Estabelece o regime jurídico e dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de São José da Boa Vista Estado do Paraná. São José da Boa Vista: Prefeitura Municipal, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/rafae/Downloads/ord-756-2012-sao_jose_da_boa_vista-pr.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... "Cuidado/educação" como princípio indissociável na Educação Infantil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1604>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SENADO, da Agência. **Após reajuste, CE debate aplicação do novo piso do magistério**. Brasília, 19 de maio de 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/19/apos-reajuste-ce-debate-aplicacao-do-novo-piso-do-magisterio>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da Educação Infantil na História das Políticas Públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/699/584>. Acesso em: 27 jan. 2023.

SILVA, José Ricardo; SOUSA, Fabiana Lohani. Aspectos Históricos da Educação Infantil no Brasil. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. Especial, p. 188-194, jul./dez 2017. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/ASPECTOS%20HIST%C3%93RICOS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, Maira Ignacio da. **O Jardim de Infância da Escola Americana, São Paulo: Continuidades e Rupturas em sua Trajetória Histórica (1870-1942)**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

SIQUEIRA CAMPOS. **Lei nº 1558, 21 de junho de 2022**. Institui o plano de cargos, carreira e remuneração do quadro de pessoal do magistério público municipal de Siqueira Campos, Paraná. Siqueira Campos: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: <https://www.siqueiracampos.pr.gov.br/public/admin/globalarq/cria/documento-auxiliar/6530d86dcea9ab5c3e87f5605e93d036.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SOBZINSKI, Janaína Silvana. **Valorização dos Professores: Análise dos Planos de Carreira de Municípios do Paraná**. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1180>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SOUZA, Gizele de. História da Educação Infantil no Paraná: os jardins-de-infância pública em cena no limiar das primeiras décadas do século. GT07 – Educação da criança de 0 a 6 anos. **32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu: 2009. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/historia-da-educacao-infantil-no-parana-os-jardins-de-infancia-publicos-em-cena-no>. Acesso em: 10 jan. 2023.

WANISHI, Maria Miduri Nodak; RODRIGUES, Elaine. História da implantação da Educação Infantil no Município de Astorga/PR: em destaque a turma do pré-escolar da Escola de Aplicação Monsenhor Celso. **Quaestio**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 49-71, abr. 2018.